

**АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО
ІНСТИТУТ ПЕРСПЕКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ, ЕКОНОМІКИ
І ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ НАУК**

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

Збірник наукових праць

Випуск четвертий

**Київ—Вінниця
2004**

УДК 378.14
ББК 74.580
С95

Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ–Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – 504 с.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України (протокол № 4 від 29.04.04 р.) і вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 8 від 28.04.04 р.).

Редакційна колегія:

І.А. Зязюн, доктор філософських наук, професор, академік АПН України (м. Київ)
Н.Г. Ничкало, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України (м. Київ)
С.У. Гончаренко, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України (м. Київ)
О.В. Шестопалюк, кандидат педагогічних наук, доцент (м. Вінниця)
Н.В. Абашкіна, доктор педагогічних наук, професор (м. Київ)
Б.А. Брилін, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
Р.С. Гуревич, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
О.С. Домінський, кандидат педагогічних наук (м. Вінниця)
В.І. Клочко, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
О.М. Коберник, доктор педагогічних наук, професор (м. Умань)
І.М. Козловська, доктор педагогічних наук, професор (м. Львів)
Н.А. Побірченко, доктор психологічних наук, професор (м. Київ)
Л.П. Пуховська, доктор психологічних наук, професор (м. Київ)
В.О. Радкевич, кандидат педагогічних наук, член-кор. АПН України (м. Київ)
В.В. Рибалка, доктор психологічних наук, професор (м. Київ)
О.Г. Романовський, доктор педагогічних наук, професор (м. Харків)
В.К. Сидоренко, доктор педагогічних наук, професор (м. Київ)
С.О. Сисосва, доктор педагогічних наук, професор (м. Київ)
М.І. Сметанський, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
Г.М. Цибульська, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ)
О.І. Щербак, кандидат педагогічних наук, доцент, член-кор. АПН України (м. Київ)

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

Статті збірника подано в авторській редакції.

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

Рецензенти:

Г.В. Терещук, доктор педагогічних наук, професор
Н.Е. Мойсеюк, доктор педагогічних наук, професор
О.І. Кульчицька, доктор психологічних наук, професор

ISBN 966-527-125-3

© Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

І.А. Зязюн
м. Київ

ВУЗІВСЬКА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Утвердилась думка про те, що до визначення цілі освіти і виховання, його змісту й структури треба підходити з позиції сучасної концепції людини. Тому виникає необхідність наукового аналізу структури особистості. Зараз відомо 70 визначень особистості і більше 25 визначень її структури. Однак ще не знайдено загального трактування поняття особистості, яка є водночас і суб'єктом відношень та свідомої діяльності, і стійкою системою соціально значущих рис, що характеризують індивіда як члена суспільства.

Зарубіжні і вітчизняні дослідники стверджують, що особистість характеризують: процесуальні моменти (сприйняття, пам'ять, мислення, мовлення, уява); емоційно-почуттєво-вольове середовище (емоції, почуття, воля); психолого-фізіологічні особливості (темперамент, характер, здібності). При змінності психічних виявів існує відносна постійність психологічного складу, що дозволяє передбачати поведінку людини в тій чи іншій ситуації. Тісний зв'язок і взаємозв'язок психічних процесів, станів і властивостей особистості є єдиним цілим, де кожна риса нерозривно пов'язана з іншими, але має індивідуальне значення. Наприклад, наполегливість людини як уміння досягати цілі, долаючи труднощі, має позитивне значення лише у поєднанні з високими моральними якостями, розвинутою працездатністю. Зовсім інший зміст матиме ця риса, якщо вона зумовлена егоїстичними потребами, прагненнями домагатися особистого благополуччя, нехтуючи інтересами інших людей. Вияви сміливості залежать від того, чи підкріплюються вони високою моральністю. Якщо ж переважає марнославство чи гонористість сподіватися сміливості марно. Активність особистості відображається у різноманітній і різносторонній діяльності, спрямованій на перетворення оточуючого світу, зміну його психологічного складу.

Процес розвитку – поступальний; він характеризується незворотністю, просуванням до нового рівня, коли реалізуються попередні результати і набувається досвід участі у різноманітній розвиваючій діяльності.

Системно-утворюючою властивістю особистості є її спрямованість (інтенція), яка найбільш вагомо відображує сукупність її соціально значущих властивостей, відношень, мотивів. Це ключ „до належної поведінки відповідно до ситуації і з індивідуальним підходом до конкретної особистості” (*Джонсон Девід В. Соціальна психологія. – К.: Видавничий дім „КМ Академія”, 2003. – 287 с. – С. 16*). Особистість, що здатна засвоїти зміст освіти, повинна володіти такими показниками і властивостями: функціональними (сенсорно-перцептивними) механізмами сприйняття інформації (мисленням, пам'яттю, психомоторикою), певним рівнем саморегуляції, що забезпечує управління психічними процесами і поведінкою людини; життєвим досвідом, що включає такі психічні і психологічні утворення, як знання, уміння, навички і звички; спрямованість особистості, пізнавальні, перетворювальні, естетичні, комунікативні і фізичні якості; узагальненими типологічними властивостями (характером, темпераментом, здібностями, онтогенетичними особливостями розвитку); досвідом виконання загальних і спеціальних видів діяльності, зокрема й творчої і ін. Спрямованість із усіма її складовими зумовлює діяльність особистості.

Що ж таке діяльність і діяльнісний підхід до особистості? У філософському розумінні „діяльність” – це поєднання таких різнорідних феноменів, як знання, операції, речі, цілі,

мотиви, свідомість, знаки, смисли, значення і т.п. Деякі філософи і логіки виокремлюють такі елементи, як задача, об'єкт, засоби, процедури, які не існують поза особистістю, поза індивідами – носіями цих засобів і задач, виконавця процедур. Однак безособистісний підхід до діяльності встиг утвердитися і розповсюдитися із філософії до інших наук, зокрема педагогіки і психології.

Найбільш універсальним, хоч і неповним визначенням діяльності, прийнято вважати таке: це специфічна, властива лише людині, форма активного відношення до оточуючого світу, зміст якої складає доцільну зміну і перетворення цього світу на основі опанування і розвитку різних форм реальної дійсності.

У сучасній парадигмі діяльнісний підхід підкріплюється особистісним, що дозволяє вести мову про новий якісний склад підготовки майбутніх спеціалістів – про інтеграцію особистісних показників і професійної готовності. Такий синтез дозволяє подолати відому відокремленість розгляду навчально-виховного процесу від особистості, відкриває перспективи його удосконалення і формування професійної готовності кожної людини, зокрема і педагога.

Здавна дидактичне і методичне забезпечення навчально-виховного процесу орієнтується лише на озброєння майбутніх спеціалістів-фахівців знаннями, уміннями, навиками. Особистість майбутнього спеціаліста, розвиток її професійно-морального і інтелектуального потенціалу, формування установки на творчу діяльність часто-густо випадає з поля зору навчально-виховної роботи закладів освіти.

Ціннісну основу професіоналізму складають інтелектуальні, духовні, моральні якості особистості. Щоб брати активну участь у майбутній соціальній діяльності, необхідна мобілізація інтелекту, волі, моральних зусиль, організаційних здібностей. Підготовка висококваліфікованих педагогів може ефективно здійснюватися, якщо в основу навчальних програм включатиметься базовий компонент спеціальних предметів. Однак педагогічний професіоналізм не можна звести лише до набору позитивних якостей, що відповідають вимогам обраної професії, чи засобів, що забезпечують педагогічний вплив на вихованців. Його показником є комплексна характеристика, що утримує в собі вимоги до педагога і специфіки його діяльності.

Такою комплексною характеристикою є професіональна і морально-психологічна готовність майбутніх педагогів до діяльності в соціумі, що є складним утворенням на основі моральних, інтелектуальних і духовних якостей і водночас „мірилом якості викладання” в майбутньому і опанування професії в сучасному (*Селест Колган*. Адміністрування в системі освіти демократичного суспільства. Серія: Доповіді про свободу //RPO 9409-002 UKRAINIAN. – Сан Франціско, Каліфорнія, 2002. – 19 с. – С.15). Пошук шляхів удосконалення підготовки майбутніх педагогів передбачає теоретичне обґрунтування, розробку висхідних концептуальних положень формування професійної готовності випускників до діяльності в соціумі навчального закладу, що завжди є важливішим складником соціуму загального.

Характерною особливістю такого удосконалення є подвійно-аспектне цілепокладання: з одного боку, майбутні спеціалісти повинні опановувати загальнодержавні програми, визначені навчальним планом, а з другого – слідувати програмам індивідуального розвитку особистості майбутнього педагога з врахуванням його можливостей, інтересів, схильностей, мотивів, установок і ціннісних орієнтацій. Поєднання загальнодержавних і індивідуальних програм дозволяє забезпечити ефективність виконання соціального замовлення суспільства у відношенні кваліфікованих кадрів і розвивати у майбутніх спеціалістів здібності співвідносити індивідуальне багатство своєї особистості з вимогами обраної професії і успішно реалізувати свій творчий потенціал.

Бінарне цілепокладання визначає і специфіку освітнього процесу. Формування професійної готовності – це цілеспрямована виховна праця, яка включає майбутніх педагогів в активну різнобічну педагогічну діяльність, формує у них позитивне відношення до цієї діяльності.

Особливу роль у професійній підготовці педагога відіграє контекстне учіння. Теорія знаково-контекстного учіння, висвітлена у працях О.Вербицького (*Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: 1991; Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.:1999*), слугує прикладом реалізації діяльнісного підходу у професійній освіті. Основоположний принцип такого підходу – неможливо оволодіти тією чи іншою дією, спостерігаючи за тим, як її виконують інші, чи читаючи книги, слухаючи роздуми спеціалістів. Лише включення в процес і неодноразове одержання планованого результату дозволить сказати: „Так, я вмію це робити”.

Прилучення майбутнього спеціаліста до професії неминуче стикається з протиріччям, що виявляється в наступному: організація навчально-пізнавальної праці неадекватна професійній діяльності. Для досягнення цілей формування особистості спеціаліста у вузі необхідне таке учіння, яке забезпечує перехід, трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) до іншої (професійної) з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій (вчинків), засобів, предметів і результатів.

Контекстним називається таке учіння, в якому з допомогою усієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і професійний зміст майбутньої професійної діяльності спеціаліста, а засвоєння ним абстрактних знань, як знакових систем, накладається на канву цієї діяльності. Таке учіння надає цілісності, системної організованості і особистісного смислу знанням, що опановуються.

Щоб студент міг перейти від учіння до професійної праці, необхідно в процесі учіння створювати відповідні педагогічні умови. У контекстному учінні виокремлюються три базові і множина проміжних, перехідних форм діяльності. До базових відносяться види діяльності: академічного типу, класичним зразком якої є інформаційна лекція; квазіпрофесійного – імітаційні і ділові ігри; навчально-професійного – виконання реальних дослідницьких чи практичних функцій, як це відбувається, наприклад, на виробничій практиці.

У якості проміжних виступають такі конкретні форми навчання студентів, в яких все більше виявляються (за цілями, змістом і формами) такі риси професійної діяльності спеціалістів, що забезпечують перехід від однієї базової форми до іншої. Це проблемні лекції, семінари-дискусії, семінари дослідження, групові лабораторно-практичні заняття, аналіз конкретних виробничих ситуацій, спецкурси і т.п.

Власне навчальна праця сприяє в основному передачі і засвоєнню інформації. Однак вже тут, особливо на проблемній лекції чи семінарі, намічається контекст професійної діяльності: моделюються, наприклад, дискусії вчених щодо складних теоретичних питань. Студенти вникають у суть питань, з якими стикаються спеціалісти-професіонали.

Базовим видам діяльності відповідають семіотичні, імітаційні і навчальні моделі. Перші включають завдання, задачі і проблемні ситуації, що забезпечують засвоєння студентом представлених в них об'єктивних значень. В імітаційних моделях студент виходить за рамки значень, співвідносячи почерпнуту з навчальних текстів інформацію з професійними ситуаціями і використовуючи її в якості засобу здійснення власних практичних дій. Нарешті, в навчальних моделях навчальні завдання представлені у вигляді пізнавальних задач, що імітують професійні ситуації і проблеми, вирішувані в колективно-розподільних формах спілкування і діалогічній взаємодії студентів. У такий спосіб особистісні смисли перетворюються в соціально-значущі навчально-виховні цінності – систему відповідальних відношень до природи, праці, суспільства, інших людей і до самого себе.

У контекстному учінні моделюються цілісний предметний і соціальний зміст професійної діяльності, при цьому використовується весь особистісний потенціал студента – від індивідуального сприйняття до соціально значущої активності. Засвоєння теоретичних знань і набування досвіду здійснюється успішніше в ході вирішення змодельованих ситуацій, що забезпечують умови формування пізнавальних і професійних мотивів студента, а це сприяє поєднанню академічної процедури засвоєння знань з практичною діяльністю майбутнього педагога. У контекстному учінні створюються умови для розвитку особистості у напрямкові, що відповідає його внутрішнім устремлінням до самоактуалізації і

самореалізації. На проблемній лекції, у діловій грі, на семінарі-дискусії студент має можливість виявити себе як унікальна творча особистість. Використовуючи свій творчий потенціал, нагромаджений досвід, студент домагається визнання і прийняття себе іншими людьми, одержує задоволення від самореалізації, розпочинає шанувати себе як сформовану особистість. Дякуючи зворотному зв'язку в діалозі з іншими суб'єктами учіння (викладачами, студентами), він краще пізнає себе і оволодіває навичками самоуправління і саморегуляції.

Набуті під час навчальних занять знання, уміння і якості реалізуються в ході виробничої практики, в процесі написання курсових і дипломних робіт, коли предметом дослідження і пізнання стають різні сторони і зміст майбутньої професійної діяльності. Контекстне учіння виступає як процес міжособистісного спілкування і співробітництва з викладачем, як яскравий приклад для наслідування у майбутній самостійній роботі.

Контекстне учіння неможливе без відповідного науково-методичного забезпечення. Необхідний підручник контекстного типу, який стає одним з основних засобів учіння, що задає ту чи іншу технологію всього навчального процесу. І це зрозуміло, бо із зміною освітньої парадигми з'являється і новий тип підручника.

Згадаємо: пояснювально-ілюстративний тип учіння відобразився в підручнику традиційного, монографічного типу; програмоване учіння зумовило відмовитися від цієї традиції і створило принципово інший, назовемо його програмованим підручником з „переплутаними сторінками”; проблемне учіння привело до необхідності створення підручника (і навіть задачника) проблемного типу за принципом діалогу культур і співробітництва з учнями.

Новий підручник для знаково-контекстного учіння повинен будуватися як своєрідний і складний проект власне навчальної, квазіпрофесійної і навчально-професійної діяльності студента, орієнтованої і на учіння, і на оволодіння майбутньою професією.

Контекстний підхід можна використовувати у системі не лише вищої педагогічної школи, але й усіх інших ВНЗ, які готують викладачів для різних дисциплін через аспірантуру і докторантуру. Відповідний цьому підходові підручник уперше був створений для педагогічних навчальних закладів в Україні. Не лише підручник, але й кафедра. Це сталося у 1986 році в Полтавському педагогічному інституті імені В.Г.Короленка. Перша в СРСР кафедра Педагогічної майстерності розробила першу програму і розпочала реалізувати ідею випускника інституту А.С.Макаренка, цілеспрямовану на індивідуальний особистісний розвиток педагогічної майстерності кожного студента. Невдовзі всі триста педагогічних вузів СРСР відкрили такі кафедри і розпочалась копітка індивідуальна робота з розвитку природних педагогічних здібностей майбутніх педагогів загальноосвітньої школи. Було видано великими тиражами посібник „Основи педагогічної майстерності” в Києві і Москві групою авторів Полтавського педагогічного інституту.

Після розпаду Радянського Союзу у багатьох педагогічних ВНЗ кафедри продовжують виконувати найважливішу функцію – індивідуальну професійну підготовку педагога. Створені перші університети педагогічної майстерності, зокрема у Санкт Петербурзі. Є такі кафедри і в Україні. Підготовлений перший підручник „Педагогічна майстерність” у 1998 р. для студентів педагогічних ВНЗ. Зараз видавництво „Вища школа” готує друге перероблене і доповнене видання згідно з рекомендацією Державної програми „Вчитель”, затвердженої урядом України (Державна програма „Вчитель”. – К.: 1997. – 17 с.). Цей підручник стане у нагоді і для майбутніх педагогів України, що мають здійснити цікаве і необхідне соціальне замовлення – профільну підготовку учнів старших класів, передбачену новими стандартами освіти.

Проблема профільної підготовки учнів старших класів виникла сьогодні в зв'язку з переходом загальноосвітньої школи на 12-річне навчання. Чи потрібна профільна підготовка для молоді в старших класах? Відповідаючи на це питання, одні вважають, ні, не потрібна, оскільки існує репетиторство і довузівська підготовка старшокласників. Інші доказують, що слід зберегти попередню школу з додатковим вивченням окремих предметів для вступу до конкретного навчального закладу. На думку третіх, профільне навчання учнів необхідне як

ніколи, бо вимоги до підготовки вступників у вузи значно підвищилися, особливо коли йдеться про провідні навчальні заклади країни. Дійсно, із введенням в усі сфери життя суспільства і конкретного спеціаліста, зокрема, комп'ютера, Інтернету і інформаційних технологій випускнику школи необхідно оволодіти достатньо глибокими і міцними знаннями і вміннями користуватися новітніми інформаційними засобами і використовувати їх для успішного і швидкого опанування основних навчальних дисциплін та іншої, необхідної для професійного становлення, інформації (Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): Навчально-методичний посібник /За ред. Г.О.Балла, П.С.Перепелиці, В.В.Рибалки; кол.авторів. – К.: Наукова думка, 2000. – 188 с.).

В останні роки (як експеримент) в X-XI класах багатьох шкіл представлений досить широкий спектр профілів, зокрема фізико-математичний, соціально-гуманітарний, гуманітарно-філологічний. Поряд з перерахованими в окремих середніх навчальних закладах вводяться „інноваційні” профілі: юридичний, економічний, медичний, педагогічний та ін. В основному переважають профілі вузівської спрямованості, недооцінюються профілі предметно-діяльнісні, що значно утруднює можливість задоволення потреб тих учнів, які не пов'язують свої професійні плани з навчанням у вузі.

Про характер і зміст профільного навчання багато педагогів не мають чіткої уяви: по-перше, недостатня науково-методична і дидактична підготовленість випускників педагогічних ВНЗ до даної професійної діяльності; по-друге, немає спадковості між державними освітніми стандартами вищої і старшої ступені середньої школи; по-третє, є труднощі з обґрунтуванням вибору напрямів підготовки вчителів до профільного навчання; по-четверте, слабка матеріально-технічна база. І як наслідок, багато випускників педагогічних ВНЗ недостатньо підготовлені до полі – функціональної педагогічної діяльності.

У зв'язку з переходом до ринку в країні скоротилися неперспективні робочі місця, змінився ринок праці, з'явилося безробіття, зросла конкуренція серед працездатного населення, підвищилися вимоги до підготовки спеціалістів, посилюється запит на освітні послуги, знизилась міграція молоді з регіонів і т.п. Все більше число випускників загальноосвітньої школи пов'язують своє життя з працевлаштуванням. Змінюються цілі навчання і виховання в школі, посилюється їхня спрямованість на формування у старшокласників фізичних, психологічних, інтелектуальних та інших якостей особистості, необхідних для адаптації в умовах ринкових процесів в економіці. Уявляється, що випускник 12-річної школи повинен, з одного боку, оволодіти базисним компонентом з основних освітніх сфер взаємопов'язаних курсів обов'язкових дисциплін, передбачених навчальним планом школи, а з другого – опанувати конкретний профільний зміст освіти, що включає в себе поглиблене вивчення комплексу споріднених (суміжних) дисциплін за вибором учнів (соціально-гуманітарної, природничо-наукової, технологічної та ін. спрямованостей), що забезпечують усвідомлений вибір професії.

Закономірно, що вища школа не може не реагувати на нові тенденції в освітній системі і не вживати заходів, які б дозволили удосконалити підготовку педагогів до навчально-виховної роботи в школі, сформувавши в них професійно-освітні якості, необхідні для роботи в непростих умовах перебудови суспільства і школи. Із врахуванням їхніх пізнавальних інтересів важливо організувати поглиблене вивчення навчальних предметів конкретного профілю, підготувати до вибору подальших шляхів одержання професійної розвитку і позитивного його самоудосконалення.

Сьогодні підготовка педагогів до профільного навчання учнів здійснюється з ряду напрямків, зокрема й перерозподілу аудиторних годин, відведених на вивчення навчальних дисциплін основної спеціальності, введення додаткових спеціальностей і спеціалізації. Прийняті заходи певною мірою сприяють вирішенню задач основної і додаткової освіти педагога для роботи в різних загальноосвітніх закладах України (гімназії, ліцеї, коледжі, школах з поглибленим вивченням окремих предметів, з профільною диференціацією навчання і ін.).

Підготовка педагогів до профільного навчання учнів у старших класах ведеться недостатньо обґрунтовано. Не приділяється належної уваги важливішим питанням вивчення

комплексу вузівських суміжних дисциплін з метою модернізації підготовки педагогів до профільного навчання учнів за рахунок використання більш досконалих технологій викладання. З врахуванням цього слід переглянути усталені підходи до розробки всіх компонентів навчально-методичного комплексу, що використовується в освітньо-професійній підготовці педагога до роботи в школі: навчальних планів і програм, підручників, навчальних, дидактичних і методичних посібників і засобів навчання.

Лише за рахунок перерозподілу і збільшення годин, відведених на учіння, не можна підготувати спеціаліста, здатного компетентно, ініціативно і творчо вирішувати професійні задачі, зокрема й профільного навчання. Такий підхід, як показує досвід, не веде до ефективного оволодіння знаннями і оптимізації процесу учіння. У педагогіці експериментально доказано, що немає прямої залежності між якістю теоретичної і практичної підготовки педагога і кількістю годин, виділених на навчальні дисципліни, спецкурси і спецсемінари різних циклів.

Варто прислухатися до вчених, які пропонують основні положення, принципи та ідеї, керуючись якими можна вибудовувати теорію і удосконалювати практику підготовки майбутніх педагогів різних спеціальностей. Поряд з основною спеціальністю в загальноосвітніх закладах можна використовувати п'ять типів узагальнених професій, які залежать від предметів праці, їх взаємовідношень з людиною і наявністю відповідної основної спеціальності у педагогічних ВНЗ: це „людина – людина”, „людина – техніка” (фізико-технологічної, фізико-математичної, індустріально-педагогічної, технологіко-економічної і ін.); „людина – знакова система” (фізико-математичної, фінансово-економічної, фізико-технологічної і ін.); „людина – природа” (біолого-географічної, фізкультурно-біологічної, біолого-агрономічної і ін.); „людина – художній образ” (соціально-гуманітарної, історико-філологічної, прикладного національного мистецтва і ін.) і т.п.

У відборі змісту профільного навчального матеріалу важливо керуватися принципом інтеграції, згідно з яким предметна структура підготовки вчителя здійснюється шляхом взаємозв'язку змісту і процесу засвоєння основної спеціальності та додаткового компоненту освіти. Додатковий забезпечує не лише якісне засвоєння знань, але й формування досвіду емоційно-ціннісних відношень майбутнього педагога, здатного до творчої діяльності в школі, на основі максимального використання соціально-формуючого потенціалу всіх навчальних дисциплін основної спеціальності і змісту додаткових.

Такий синтез неможливий без комплексної координації вивчення основних дисциплін і формування готовності вчителя до профільного навчання школярів шляхом виявлення специфіки наукового, світоглядного, змістовного, операційно-технологічного компонентів профільної роботи в школі на міжсистемному рівні. Інтегративний підхід розрахований на педагога, який здатний передати учням наступні види знань: про структуру особистості школяра, про освітній стандарт основної спеціальності, про сутність профільної освіти як частини змісту педагогічної діяльності в контексті соціально-економічного і культурного середовища, про питому вагу профільної підготовки у міжсистемній взаємодії навчальних дисциплін основної спеціальності, Особлива роль у підготовці педагога до профільного навчання належить емоційно-ціннісним відношенням до набутих знань і умінь з урахуванням регіональних особливостей.

При проектуванні і прогнозуванні профільної освіти у педагогічному ВНЗ слід виокремлювати наступні види міжпредметних зв'язків, врахування яких сприяє підготовці педагога до профільного навчання учнів: методологічні, концептуальні, що допомагають становленню світогляду і громадянської позиції педагога; когнітивні, що забезпечують актуалізацію опорних знань і умінь, одержаних при вивченні суміжних навчальних предметів, з метою формування системи знань в процесі вивчення закономірностей, явищ, фактів і поглиблення освіти за профільною підготовкою в контексті соціально-економічної і культурно-історичної специфіки регіону; виховні, що передбачають використання вітчизняного і закордонного досвіду роботи педагогів, прикладів і ілюстрацій з історії культури, науки, техніки і технології виробництва, а також явищ і фактів соціально-економічного середовища регіону з метою формування професійно значущих якостей майбутнього педагога; специфічні, що вказують на

зв'язок предмету, що вивчається, із змістом профільної освіти учнів з метою аналізу існуючих чи розробки і реалізації нових методичних прийомів профільної освіти на змістовій і процесуальній основі предмету, що вивчається.

Виокремлена типологія зв'язків дозволяє обґрунтувати структурні компоненти змісту додаткової підготовки з позиції її регіональної профільної специфіки. У цьому випадку встановлюються зв'язки, що об'єднують складові частини змістових і процесуальних аспектів у складний комплекс підготовки майбутніх педагогів до профільного навчання старшокласників. Різним типам профільної підготовки відповідають різні типи цілісності. Так, зв'язкам змісту (поняття, принципи, теорії) відповідає структурний тип цілісності; технологічним (правила, алгоритми, розпорядження) – функціональний; методичним (прийоми, уміння, навички) – професійний.

Важливо звернути увагу на недоліки підготовки педагогів до профільного навчання учнів з метою вироблення алгоритмів їх нейтралізації різними засобами, зокрема організаційними, методичними, науковими і т.п. До їх класифікаційної структури слід віднести: елементаризм (вияв зі всього складного комплексу підготовки простих її форм і прийомів, зокрема використання педагога в гуртковій роботі, на факультативах і позакласних заходах з конкретних предметів); механіцизм (зведення профільного навчання до вивчення окремих дисциплін, наприклад, історії, математики, біології та ін., щоб забезпечити педагога навчальним навантаженням); редукціонізм (вивчення випадкового набору додаткових спеціальностей і спеціалізації для оволодіння студентами деякими знаннями технологічного цілеспрямування) і ін.

На факультетах педагогічних ВНЗ необхідно ввести профільну підготовку учнів з нових перспективних спеціальностей, послуговуючись відомими філософськими категоріями загального, особливого і конкретного. Загальне уможливорює розгляд профільної підготовки в історико-освітньому контексті досвіду вітчизняної і зарубіжної школи, соціально-економічних процесів і розвитку освіти в сучасному світі. Особливе визначається орієнтацією учіння особистості і відповідної підготовки педагога на конкретно обрану спеціальність. Воно відображає вимоги, які ставить конкретна спеціальність: з одного боку, особливостями педагогічних інтересів, схильностей, здібностей і специфічного мислення особистості; з іншого – державним освітнім стандартом професійної діяльності педагога-предметника. Конкретне (одиничне) орієнтує особистість на засвоєння конкретного профілю освіти. Воно дозволяє розширити поле професійної діяльності з основної спеціальності.

Систему підготовки педагога до профільного учіння учнів логічно можна визначити як упорядкування сукупності взаємозв'язаних компонентів освіти, що характеризуються структурою, технологією і управлінням, реалізація яких забезпечує ефективність навчально-виховного процесу. Структурний компонент – це цілісність знань і особистості учня, зміст і характер сфер знання і діяльності про різновиди праці, про сфери послуг і різні види власності, про професійну діяльність жителів регіону. Технологічний компонент визначає відбір професійно-педагогічних знань, умінь і якостей, що синтезують вплив соціально-економічних, психолого-педагогічних і інших факторів для забезпечення неперервної освіти і удосконалення кваліфікації педагога по здійсненню профільного учіння старшокласників.

Підготовка майбутніх педагогів різних спеціальностей до профільного учіння старшокласників має бути особистісно зорієнтованою, розрахованою на 5 років очного навчання згідно з вимогами Держстандарту вищої професійної освіти і включати у зміст навчальних дисциплін спеціальності додаткової освіти з врахуванням специфіки конкретного регіону.

Звернемо увагу на зміст компонентів додаткового мінімуму освіти до інваріантної частини навчальних дисциплін спеціальностей стандарту освітньої підготовки педагога з врахуванням специфіки сільського середовища.

У першому блоці варто представити дисципліни загальнокультурної і соціально-економічної підготовки з врахуванням становлення і розвитку ринкових відносин, різних форм власності і організації праці, різноманітного світу професійної діяльності, включаючи традиції, звичаї і культуру сільського соціуму, організацію сільськогосподарського

виробництва і різні форми праці та послуг у сільській місцевості. Знання законів розвитку суспільства і економіки, об'єктивний характер їх дії дозволяє студентам глибше зрозуміти умови розвитку різних напрямків агро сфери як основи життя людини на селі, а також зрозуміти структуру розвитку матеріального виробництва і невиробничої сфери діяльності людини в сільському соціальному середовищі, розкрити різноманітність професій і спеціальностей сільськогосподарського профілю.

До другого блоку можуть увійти загально професійні дисципліни, що забезпечують майбутніх педагогів знаннями педагогіки, психології, вікової анатомії, фізіології, теорії спадковості з врахуванням вікових і індивідуальних особливостей у розвитку і формуванні соціальної активності особистості сільського школяра, що, природно, слугуватиме педагогові базою для вивчення структури особистості учня. Це уможливить підтримку особистості у її життєвому і професійному самовизначенні, виборі майбутньої професії в одній із сфер народного господарства, у вивченні споріднених дисциплін за вибором.

Третій блок можна присвятити дисциплінам технічних і аудіовізуальних засобів навчання і інформаційних технологій, вивчення яких дозволить студентам достатньо професійно оволодіти уміннями і навиками використання комп'ютерів та Інтернету, а в майбутньому – навчити учнів користуватися персональним комп'ютером на різних навчальних заняттях, зокрема і з профілю, з включенням конкретного матеріалу сільського середовища і виробництва.

У четвертому блоці можна подавати додаткові спеціальності і напрямки, вивчення яких вкрай важливо для вузівської підготовки студентів до роботи у сільській школі, в тому числі і до профільного учіння старшокласників.

П'ятий блок (додаткова освіта) може запропонувати включення студентів до різних наукових товариств, гуртків і конкурсів пізнавально-прикладного характеру, беручи участь в яких вони здобуватимуть досвід розширення професійно-педагогічних можливостей навчальних дисциплін в ознайомленні сільських школярів з широкою сферою професійної діяльності у світі техніки і технології місцевого виробництва, суспільної та індивідуальної праці, в різних сферах обслуговування населення.

Розглянемо специфіку підготовки педагога до профільного учіння старшокласників на прикладі спеціальності „Технологія і підприємництво”, в освітній стандарт якої, поряд із загально-гуманітарною, соціально-економічною і психолого-педагогічною складовими, включаються знання наукових основ техніки, улаштування і принципи роботи технічних об'єктів, а також технологічні обробки різних матеріалів і їстівних продуктів. Даний стандарт орієнтує майбутніх педагогів на оволодіння знаннями структури сільськогосподарського виробництва, розвитку транспорту, будівництва і сфери послуг, збереження довкілля. Передбачається введення додаткових спеціальностей і напрямів, які розширюють і поглиблюють зміст основної спеціальності.

Беручи до уваги професію типу „людина-природа” і „людина-техніка”, назовемо такі профілі: рослинництво, тваринництво, механізація технологічних процесів у сільськогосподарському виробництві, технологія обробки сільськогосподарської сировини і продукції. Праця за даними профілями пов'язана, по-перше, з землею (хлібороб, овочівник, тваринник, агроном і ін.); по-друге, з землею і технікою (експлуатація, технічне обслуговування і ремонт сільськогосподарської техніки, агрегатів, машин і механізмів, навісних знарядь, електрообладнання і ін.); по-третє, з переробкою сільськогосподарської продукції (овочева і зернова переробка, консервування овочів, фруктів, м'ясо молочної продукції, кормове виробництво і ін.).

Опанування у вузі додаткових спеціальностей („Сільгосптехніка”, „Рослинництво”, „Тваринництво” і ін.) органічно поєднується з вивченням дисциплін основної спеціальності „Технологія і підприємництво”. Підготовка з додаткових профілів сільськогосподарського виробництва вимагає від майбутніх педагогів глибоких теоретичних і практичних знань з біології, фізіології рослин і тварин, оволодіння основами хліборобства і тваринництва, агрохімії, механізації технологічних процесів, фізичної і економічної географії, екології, безпеки життєдіяльності, історії і культури і т.п.

Про специфіку підготовки педагога з додаткових спеціальностей сільськогосподарського профілю можна судити на прикладі агронома, овочівника і механізатора. Агроном розробляє технологічні карти обробітку і забирання сільськогосподарських культур, строго дотримується сівозміни, проведення всіх сільськогосподарських робіт у рослинництві (оранку, посів, міжрядкову обробку ґрунту, убирання). Він знає склад ґрунтів, кадастр полів, баланс поживних речовин, забур'яненість полів, перевіряє вплив різноманітних факторів на урожайність сільськогосподарських культур (кількість вологи, тепла, мінеральних і органічних добрив, терміни проведення посівних робіт, способи обробітку ґрунту); забезпечує виведення нових сортів рослин, підвищення ефективності використання землі, техніки і трудових ресурсів. Він повинен володіти такими якостями, як спостережливість, зорова пам'ять, логіка мислення, кольорове відчуття.

Овочівник у своїй роботі враховує особливості основних овочевих культур, складний комплекс змінних умов, що впливають на ріст і розвиток (температура повітря і ґрунту, бур'яни, шкідники і хвороби рослин). Йому властиві здібності адекватно сприймати довкілля (тепло, світло, вологість), спостережливість, інтуїція, зорова пам'ять.

Механізатор знає прийоми обробітку ґрунту, улаштування і принципи роботи машин, техніку безпеки при роботі, розрізняє марки машин і знарядь, вміє регулювати і налагоджувати техніку, знаходити несправності і усувати їх. Він володіє швидкою реакцією, відчуттям звуку і руху, достатнім окоміром і зоровою пам'яттю.

У структурі особистості педагога, що веде профільне навчання, виділяються інтелектуальна, діяльнісна і емоційно-вольова сфери. Інтелектуальним показником є багатогранна і багаторівнева система знань, в склад якої входять дидактико-методичні знання, професійне мислення, креативність і культура. Професійне мислення характеризує сукупність наукових понять, теорії і закономірності основної спеціальності, а також профільного навчання, які дозволяють глибше розуміти розвиток особистості учня, стан виробництва, економічних та інших процесів, аналізувати їх; осмислювати навчальну інформацію, використовувати сучасні технології учіння, готовність приймати практичні рішення з врахуванням ситуацій, що виникають (*О.М. Пехота. Готовність майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання /Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій. – К.: „Видавництво А.С.К.”, 2003. – 237 с. – С.47).*

Діяльнісний компонент передбачає послідовність дій і операцій профільної підготовки. Інтегральною характеристикою емоційно-вольової сфери особистості педагога є сформованість відповідної культури відношень до навчальної діяльності конкретного профілю, культури взаємодії з природою, технікою і суспільством. Саме на основі єдності перерахованих аспектів компонентів створюється можливість конструювання і реалізації творчої взаємодії педагога і учня, оптимального структурування змісту профільного навчання старшокласників.

Література:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: 1991; Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.:1999.
2. Державна програма „Вчитель”. – К.: 1997. – 17 с.
3. Джонсон Девід В. Соціальна психологія. – К.: Видавничий дім „КМ Академія”, 2003. – 287 с. – С. 16.
4. Колган Селест. Адміністрування в системі освіти демократичного суспільства. Серія: Доповіді про свободу //RPO 9409-002 UKRAINIAN. – Сан Франціско, Каліфорнія, 2002. – 19 с. – С.15.
5. Пехота О.М. Готовність майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання /Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій. – К.: „Видавництво А.С.К.”, 2003. – 237 с. – С.47
6. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): Навчально-методичний посібник /За ред. Г.О.Балла, П.С.Перепелиці, В.В.Рибалки; кол.авторів. – К.: Наукова думка, 2000. – 188 с.

ПРОБЛЕМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ В УМОВАХ РИНКУ ПРАЦІ

„Глобалізація і революція в інформаційних і комунікаційних технологіях вимагають створення нової парадигми розвитку, центром якої має бути людина. Ми дійшли висновку, що технічна і професійна освіта як складова освіти впродовж життя має відіграти важливу роль у новій ері, будучи ефективним інструментом формування культури миру, забезпечення сталого розвитку в здоровому соціальному середовищі, соціальної згоди і міжнародного співробітництва (Технічна і професійна освіта та навчання: погляд у XXI століття. Рекомендації Генеральному директору ЮНЕСКО)¹

Передусім звернемося до суті поняття „ринок праці”. У четвертому виданні „Словника сучасної економіки Макміллана” зазначено: „**Ринок праці** (labour market) – на ринку праці здійснюють наймання або пропозицію конкретної праці для виконання конкретних типів робіт, а також процес оплати цих видів робіт. Крім того, на ринку праці відбувається також рух заробітної плати і працівників між різноманітними роботами і працедавцями. Варто звернути увагу на те, що використання терміна „ринок” не означає ідентичності праці і будь-якого іншого товару. Слід вважати, що ринок праці – це деяке умовне „місце”, де взаємодіють попит на працю і її пропозиція”². Поряд з цим в науковому і професійному обігу поширеними є поняття „місцевий ринок праці”, „зовнішній ринок праці”, „внутрішній ринок праці”.

Цілком зрозуміло, що неможливо аналізувати й розв’язувати проблеми підготовки сучасного виробничого персоналу без звернення до проблем ринку праці. Як відомо, у сфері купівлі й продажу робочої сили виникає ринок праці. Професійна кваліфікація робочої сили – це особливий вид товару. Вільна економіка перетворює її в ефективний інструмент ринку праці і стимулює формування конкурентоспроможної робочої сили, що передбачає швидке повернення ресурсів, вкладених у професійну освіту. Отже, **ринок праці**, на нашу думку, **доцільно розглядати як економічну, соціальну й педагогічну критерії**.

Ринок праці як економічна категорія є виразом певних відносин між попитом і пропозицією робочої сили. Зайнятість і безробіття – найважливіші показники використання людських ресурсів, стану економіки в цілому.

Директор Інституту розвитку професійної освіти Міністерства освіти Російської Федерації доктор філософських наук І.П. Смирнов зазначає: „**Як це не дивно, але людство змушене визнати, що ринок, а не адміністративне управління, залишається кращим способом організації суспільства**”³.

Динаміка змін на ринку праці України

Здійснене вченими прогнозування ситуації на зареєстрованому ринку праці на період до 2004 р. свідчить про розвиток несприятливих чинників у нашій державі. Наголосимо, що на посилення негативних тенденцій впливають і надалі впливатимуть не тільки економічні, а й інші об’єктивні

¹ *Профессиональное образование в XXI веке. Материалы Второго международного конгресса по техническому и профессиональному образованию. Сеул, Республика Корея, 26-30 апреля 1999 г. – М.: ЦИСН, 2000. – С. 67.*

² *Словник сучасної економіки Макміллана. Четверте видання // Гол. ред. Девід В. Пірс / Пер. з англ. – К.: «АртЕк», 2000. – С. 45*

³ *Смирнов И.П. Человек – Образование – Профессия – Личность: Монография. – М.: УМИЦ «Граф-Пресс», 2002. – С. 129-130.*

чинники. Серед них – тенденції демографічного розвитку. Офіційна статистика свідчить про динаміку змін чисельності населення в Україні (в тис. осіб): з 51944,4 у 1990 р. до 47622,4 у 2003 році¹.

Міжнародні статистичні дані (**U.S. Census Bureau, International Data Base**) свідчать про віковий склад населення України – і про помітне постаріння населення в Україні, зменшення кількості громадян працездатного віку.

Повертаючись до складних проблем ринку праці, наголосимо, що він бере на себе функції основного регулятора **раціонального використання і руху робочої сили**. Саме так і виникає **особливий тип ринку – ринок праці**. Таблиця 1 характеризує дані по Україні щодо зайнятого населення у віці 15-70 років за статусами зайнятості (працюючі за наймом, роботодавці, самозайняті, безкоштовно працюючі члени сім'ї)².

Таблиця 1

Зайняте населення у віці 15-70 років за статусами зайнятості (тис. осіб)

	1999 р.	2000 р.	2001 р.
Працюючі за наймом	18317,5	18408,1	18068,6
Роботодавці	151,9	154,1	198,4
Самозайняті	1388,8	1638,7	1717,6
Безкоштовно працюючі члени сім'ї	190,0	218,9	253,5

Джерело: *Праця України 2002: Статистичний збірник*. – Державний комітет статистики України, 2003.

Як бачимо, статистика свідчить про щорічне зростання кількості роботодавців, самозайнятих громадян та безкоштовно працюючих членів сім'ї.

Статистичні дані (рис. 1) характеризують динаміку змін у чисельності зайнятого населення у віці 15-70 років за формами власності (у тис. осіб). Щороку зростає кількість громадян, які працюють на підприємствах приватної форми власності й водночас відбувається зменшення їх кількості на підприємствах державної і колективної форм власності.

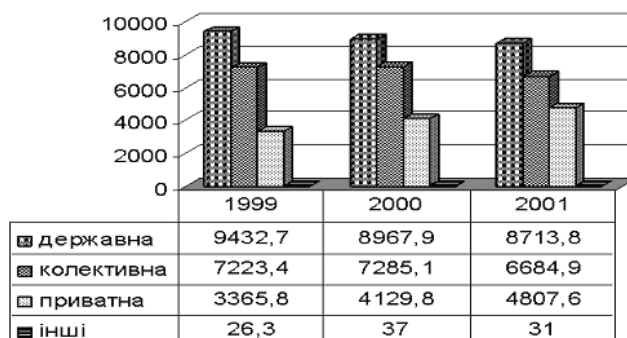


Рис. 1. Зайняте населення у віці 15-70 років за формами власності

Джерело: *Праця України 2002: Статистичний збірник*. – Державний комітет статистики України, 2003.

Звернемося до блоку офіційних статистичних даних, які свідчать про помітні зміни в кількості економічно активного населення за останні роки, зокрема, про зменшення кількості населення працездатного віку (рис. 2).

¹ Статистичний щорічник України за 2002 рік, с. 367.

² Послання Президента України до Верховної Ради України Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2003 році. – К.: Інформаційно-видавничий центр Держкомстату України, 2004. – С. 402.

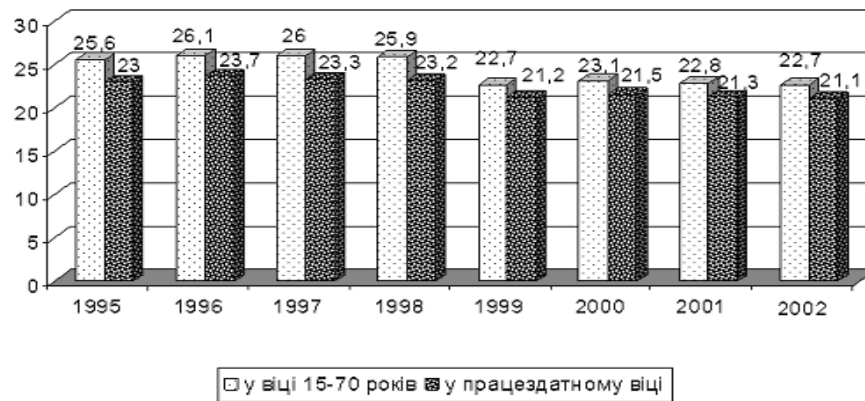


Рис. 2. Економічно активне населення (млн. осіб)

Джерело: Послання Президента України до Верховної Ради України Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2003 році. – К.: Інформаційно-видавничий центр Держкомстату України, 2004. – С. 417.

На рис. 2 показано динаміку змін у кількості економічно неактивного населення за 1995 – 2002 рр. Безумовно, ці дані пов'язані з демографічними змінами в Україні.

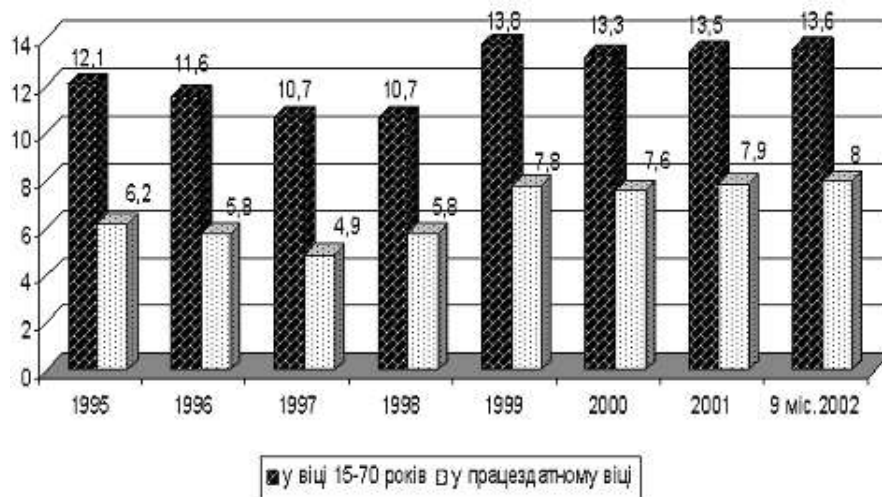


Рис. 3 Економічно неактивне населення (млн. осіб)

Джерело: Послання Президента України до Верховної Ради України Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2003 році. – К.: Інформаційно-видавничий центр Держкомстату України, 2004. – С. 417.

На основі цих статистичних даних можна зробити висновок щодо зростання кількості економічно неактивного населення (з 1999 р.) Це стосується громадян у віці 15-70 років, а також громадян працездатного віку.

До глибоких роздумів спонукають також дані про рух робочої сили протягом 7 років, зокрема про помітне зростання кількості робітників, що вибувають з підприємств, у порівнянні з кількістю прийнятих на роботу. Зрозуміло, що такий стан зумовлюється різними причинами, серед них: недостатній рівень професійної підготовки, мала заробітна платня, незадовільні умови праці та ін.

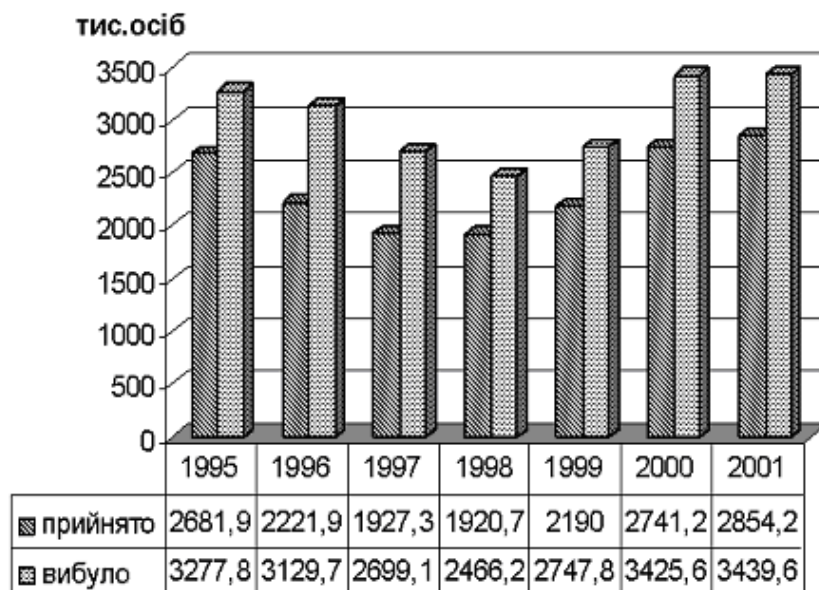


Рис. 4. Рух робочої сили

Джерело: *Праця України 2002*: Статистичний збірник. – Державний комітет статистики України, 2003. – С. 70-71.

Кількісні зміни в зареєстрованому безробітті у 1995 – 2002 рр. характеризують статистичні дані, представлені в рис. 5. Тут бачимо значний розрив між кількістю безробітних та попитом на робочу силу. Слід об'єктивно зазначити, що за останні два роки дещо зріс попит на робочу силу (на 17 тис. осіб). Офіційні статистичні дані дають уявлення про динаміку змін у рівні безробіття у відсотках до економічного активного населення працездатного віку: 1995 р. – 0,5%, 1998 р., 2001 р. – 3,7%, 2002 р. – 3,8%.



Рис. 5. Зареєстроване безробіття (тис. осіб)

Джерело: *Праця України 2002*: Статистичний збірник. – Державний комітет статистики України, 2003. – С. 60-63.

Досить красномовними є дані щодо рівня безробіття населення за методологією МОП (у відсотках до економічно активного населення) у віці 15-70 років та у працездатному віці. Якщо у 1995 р. безробітного населення у віці 15-70 років було 5,6%, то в 2002 р. цей показник становив уже 9,8 відсотки. Що ж стосується громадян працездатного віку, то динаміка змін є такою: від 5,8% у 1995 р. до 10,5% у 2002 році.

Дані про тривалість пошуку роботи у відсотках до тих, хто шукав роботу або намагалися організувати власну справу, наведено у табл. 2, що свідчить про значне зменшення кількості тих громадян, які знаходять роботу до трьох місяців і водночас про помітне зростання кількості тих, хто шукає роботу більше одного року. Середня тривалість пошуку роботи (в місяцях) у 1995 р. становила

7 місяців, у 2001 р. – 10 місяців¹. Це ще один аспект болючої проблеми. А чимало й таких сімей, в яких і батько, і мати або один з них не мають роботи й виїжджають на заробітки в інші держави, залишаючи своїх дітей на бабусь, дідусів або інших членів родини. Це трагедія людей, їхніх сімей, їхніх дітей.

Таблиця 2

Тривалість пошуку роботи

(у % до тих, хто шукав роботу або намагався організувати власну справу)

Тривалість пошуку	1995 р.	2000 р.
До 3-х міс.	32,4	13,2
4-6 міс.	21,1	11,0
7-9 міс.	10,3	12,2
10-12 міс.	8,2	13,1
Понад 1 рік	28,0	50,5

Джерело: Послання Президента України до Верховної Ради України Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2003 році. – К.: Інформаційно-видавничий центр Держкомстату України, 2004. – С. 416.-417.

З викладеними вище аспектами цієї проблеми пов'язані також дані щодо навантаження незайнятого населення на одне робоче місце, вакансію: 1995 р. – 2 особи; 1998 р. – 30 осіб; 2001 р. – 11 осіб; 2002 р. – 9 осіб. Як бачимо, “пік” (30 осіб на одне робоче місце) був у 1998 році. Хоча й станом на 2002 рік цей показник залишається чималим (9 осіб на одне робоче місце).

Потреби в працівниках підприємств, установ і організацій за формами власності (державної, колективної, приватної та інших) наведено на рис. 6. З 1995 р. був різкий спад потреб у працівниках підприємств державної форми власності. З 1999 р. розпочалося зростання потреб у працівниках підприємств усіх форм власності.

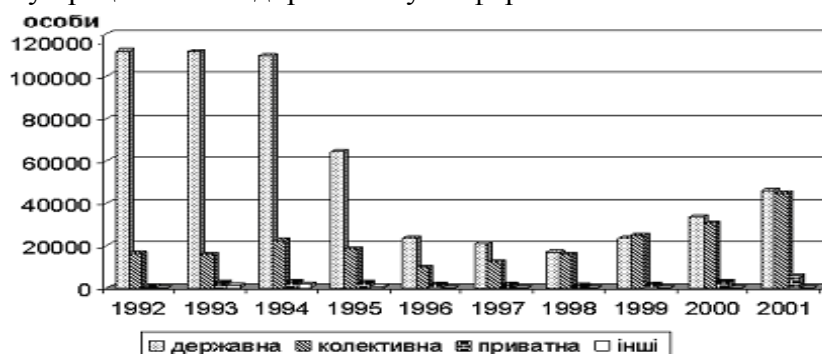


Рис. 6. Потреба в працівниках підприємств, установ і організацій за формами власності (станом на кінець року, осіб)

Джерело: Праця України 2002: Статистичний збірник. – Державний комітет статистики України, 2003. – С. 47-48.

Дані Державного комітету статистики України про секторальний розподіл зайнятості у 1990 – 2000 рр. (рис. 7), свідчать про помітне зростання зайнятості населення в сфері обслуговування й водночас про зменшення в промисловості й певну стабільність у сільськогосподарському секторі.

¹ Там само, с. 60-62.

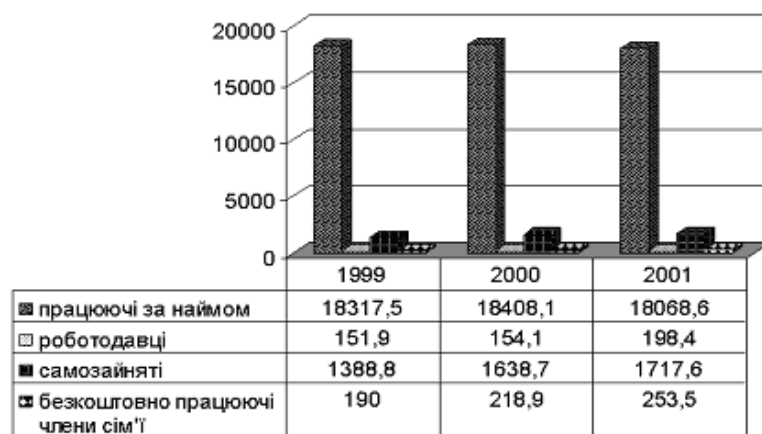


Рис. 7. Зайняте населення у віці 15-70 років за статусами зайнятості (тис. осіб)
Джерело: Послання Президента України до Верховної Ради України Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2003 році. – К.: Інформаційно-видавничий центр Держкомстату України, 2004. – С. 417.

У сучасних умовах винятково важливе значення має аналіз структури потреб підприємств, установ та організацій у працівниках. Статистика переконливо свідчить, яких категорій робітників нині бракує: передусім майстрів, висококваліфікованих робітників з інструментом (39%), операторів та складальників устаткування і машин (23%), робітників найпростіших професій.

Найважливішими ознаками професійно-кваліфікаційного складу зайнятих в Україні є стабілізація від початку виходу з економічної кризи чисельності професіоналів, технічних службовців, операторів та складальників устаткування і машин, кваліфікованих працівників, зниження чисельності кваліфікованих працівників сільського господарства, поступове збільшення чисельності працівників сфери обслуговування і торгівлі. Дослідники роблять висновок, що ознакою новітніх і доволі негативних змін є, зокрема створення у 2003 р. робочих місць з низькими вимогами до якості робочої сили, а також істотне збільшення кількості зайнятих найпростішими професіями¹.

Поряд з цим значний інтерес викликають дані щодо структури чисельності незайнятих громадян (рис. 8), які перебували на обліку в службі зайнятості в 2001 році за освітою (у %).

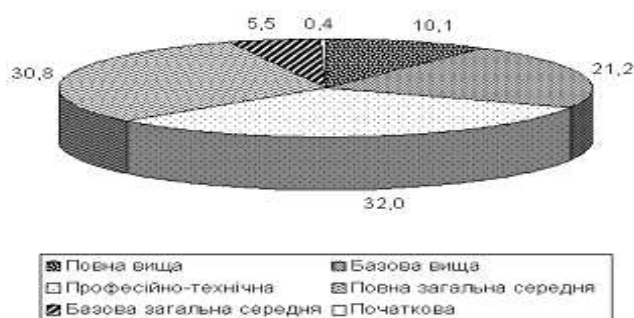


Рис. 8. Структура чисельності незайнятих громадян, які перебували на обліку в службі зайнятості в 2001 р. за освітою (у %)

Джерело: Праця України 2002: Статистичний збірник. – Державний комітет статистики України, 2003. – С. 60-63.

Аналіз статистичних даних свідчить, що в Україні триває тенденція випереджального збільшення масштабів підготовки економістів та юристів (відповідно 36,2 та 43,6 %). На думку

¹ *Джерело: Послання Президента України до Верховної Ради України Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2003 році. – К.: Інформаційно-видавничий центр Держкомстату України, 2004. – С. 115.*

дослідників, практична насиченість національного ринку економістами та юристами негативно позначається на працевлаштуванні фахівців з цих спеціальностей¹. Впродовж 2000-2002 рр. не відбулося суттєвих змін у збільшенні обсягів підготовки фахівців інженерних спеціальностей, які зможуть реалізувати інноваційні підходи у розвитку економіки.

Якщо уважно проаналізувати ці статистичні дані й вдуматися в кожний показник, то мимоволі виникає висновок про те, що нам треба якомога **швидше відходити від педагогічної сліпоти і глухоти**, коли йдеться про ринок праці. В наявності такого діагнозу цієї науково-педагогічної хвороби ми переконалися, коли читали пропозиції рецензентів одного з варіантів проекту Концепції розвитку професійної освіти в Україні, зокрема, такі: вилучити слова: “ринок праці”, “робоча сила”, “якість робочої сили”, “рух робочої сили” та інші дефініції, дотичні до цього. Якщо так зробити, й відповідно так діяти, то можна відстати назавжди. А в умовах глобалізаційних, інтеграційних процесів це – глухий кут.

Ринок праці – категорія педагогічна

Розглядаючи ринок праці як педагогічну категорію, вважаємо за доцільне наголосити, що динаміка змін на ринку праці впливає на розвиток системи професійної освіти, на її модернізацію й відповідно на якість підготовки виробничого персоналу.

Перехід до ринкової економіки чітко визначає орієнтири, системи професійно-технічної освіти, робить очевидним, що **головна мета всіх суб'єктів освітньої політики і освітнього процесу полягає у необхідності врахування сучасних** соціально-економічних реалій ринку праці й трансформування їх у конкретні освітні програми професійної підготовки фахівців.

Отже, розвиток та вдосконалення ринкових відносин перетворюють суб'єкти освіти в суб'єктів ринку. Професійні навчальні заклади стають по суті посередниками між клієнтом (учнем) і споживачем (потенційним працедавцем). Ця обставина спонукає навчальний заклад до пошуку таких форм і методів трансляції знань, такого змісту і структури професійного навчання, що дають змогу забезпечити потрібну “товарну кондицію” клієнта – випускника конкретного навчального закладу.

Таким чином, **проблема професійного навчання має розглядатися з позиції розвитку якості робочої сили як ключової умови розвитку людських ресурсів.**

У зв'язку з цим у країнах Заходу особливого значення набуває стратегія інтелектуалізації праці. А тому питання професійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації віднесено до першочергових. За даними Міністерства праці та соціальної політики України, кількість робітників, які проходили перепідготовку або підвищення кваліфікації, у порівнянні з 1990 роком скоротилася майже в 5 разів.

Падіння обсягів професійного навчання робітників почало значно випереджувати кількість осіб, що вивільняються з підприємств. Багато кваліфікованих та висококваліфікованих робітників звільнялися з роботи через економічну неспроможність підприємств. За цих умов поширилася негативна практика зарахування на роботу нових працівників не в якості учнів, а відразу на робоче місце, без попереднього професійного навчання, тобто без необхідної професійної підготовки і кваліфікації. Нині має місце значне зниження професійно-кваліфікаційного рівня багатьох робітників.²

За висновком Міністерства праці та соціальної політики України, нині практично відсутнє централізоване програмно-методичне забезпечення підготовки кадрів на виробництві. Створення при цьому міністерстві Координаційної ради з проблем

¹ Послання Президента України до Верховної Ради України Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2003 році. – К.: Інформаційно-видавничий центр Держкомстату України, 2004. – С. 111.

² Щербак Л.В., Петрова Т.П., Щербак О.И. Исследование проблемы повышения квалификации работающего населения на рынке труда Украины / Под общей ред. О.И.Щербак. – К.: Науковий світ, 2001.- С. 7.

професійного навчання на виробництві, започаткування відповідного напрямку досліджень в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України, заснування серійного збірника наукових праць “Професійне навчання на виробництві”, вивчення досвіду внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу, зокрема на Новокраматорському машинобудівному заводі, Криворізькому металургійному комбінаті — важливі кроки в розв’язанні комплексу цих проблем.

Ми поділяємо висновки науковців щодо необхідності захисту професіоналізму робітників й інтересів роботодавців (як споживачів робочої сили) шляхом створення сертифікації робітників, розробки професійних державних стандартів, що мають враховуватися в усіх освітніх програмах.

У зв’язку з цим постає завдання щодо обґрунтування методології й механізму взаємозв’язку професійних стандартів з державними освітніми стандартами. Вважаємо також перспективною справою підготовку Міністерством праці та соціальної політики проекту Закону України “Про професійний розвиток персоналу на виробництві”.

Розв’язуючи ці проблеми, варто звернутися до зарубіжного досвіду. Так, у системах професійної освіти розвинутих країн суворо дотримуються послідовного й глибокого освоєння професії, високо цінують майстра-робітника, його досвід та вміння. Такий підхід називають принципом “прогресуючої спеціалізації”.

Зрозуміло, що зміни в змісті праці не можуть не вплинути на професійні характеристики робітників, на вимоги до рівня їхньої кваліфікації. Як відомо, професії постійно змінюються, оновлюються, поповнюються новими функціями, зберігаючи основні технологічні, економічні та соціальні функції. Ці зміни зумовлені передусім науково-технічним поступом, автоматизацією та комп’ютеризацією праці. Стрімкі технологічні зміни, нові технології породжують нові професії, нерідко поглинаючи старі. Ринкова економіка, зростання кількості безробітних громадян також є одним із чинників внутрішньогалузевого та міжгалузевого перерозподілу робітників. Ці соціально-економічні чинники загострюють проблему перенавчання цієї категорії населення. Але навіть, якщо робітник змушений змінити професію, оволодіння новою професією має бути якісним.

Водночас слід зауважити, **що професії здатні пережити не тільки людину, але й не одне покоління.** Тому покликання людини — у високій майстерності, яка формується й підтримується “освітою через усе життя” — постійним удосконаленням знань, умінь і навичок відповідно до нового змісту праці й нових технологій. Працівник будь-якого виробництва в умовах інформаційно-технологічного розвитку має постійно “надбудовувати” знання над своєю “базовою” освітою, вдосконалювати професійні компетенції.

Кваліфікованому робітнику, наприклад, залежно від виду та галузі професійної діяльності буде потрібний не тільки відповідний кваліфікаційний рівень, але й освоєння суміжної професії (спеціальності, модуля), а також додаткові знання в галузі екології, економіки, права, комп’ютерної грамотності. Стає об’єктивною потребою посилення уваги до вивчення іноземних мов. Ось таке досить широке й досі недостатньо освоєне професійне поле, що лежить по “горизонталі”. Недооцінка цієї “горизонталі” призводить до хронічного падіння професійного рівня робітників.

Наголосимо, що концепція неперервної професійної освіти вимагає інших підходів до класифікації фундаментальних принципів професійної освіти, зокрема, мова йде про всезагальну професіоналізацію молоді, випереджувальний розвиток професійної освіти, відповідність підготовки кадрів реальним суспільним потребам, характерним для сучасного етапу розвитку економіки. Це означає, що структура та масштаби системи професійної освіти, перелік професій, державні стандарти мають розроблятися не тільки відповідно до інтересів освітнього відомства або навчального закладу, а й до інтересів замовника кадрів (колективного або індивідуального). До речі, на основі досліджень, що виконуються в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України, з цієї важливої проблеми

підготовлено й видано колективну монографію “Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз”.¹

Отже, вже сьогодні можна виокремити деякі позиції потреб у висококваліфікованому інтелектуально підготовленому персоналі у взаємозв’язку з науково-технічним прогресом, майбутнім динамічним розвитком економіки української держави.

Модернізація професійно-технічної освіти

Світові тенденції глобалізації економіки, постійні технологічні зміни, революція в інформаційних і комунікаційних технологіях й викликаного ними швидкого темпу соціальних змін зумовлюють необхідність формування людини універсальної, гармонійно розвиненої, творчо активної і соціально відповідальної. Як зазначає український дослідник С.А.Єрохін, це – не вигадка філософів. „Становлення людини нової формації виступає як технологічна, екологічна й економічна необхідність. Без такої людини, яка б усі свої рішення і справи порівнювала з інтересами і справами всього людства, суспільний прогрес неможливий”² – такий висновок є незаперечним.

На початку ХХІ століття особливо актуалізується необхідність нової парадигми розвитку системи професійно-технічної освіти, її модернізації в нових умовах. Мета цього – надання системи гнучкості, інноваційності, продуктивності і здатності формувати необхідні вміння та відповідати вимогам ринку праці, що змінюються, здійснювати підготовку і перепідготовку зайнятого населення, безробітних громадян, інших верств населення та забезпечувати рівність можливостей для всіх як у формальних, так і неформальних галузях економіки. Всі ці явища зумовили “виклик” системі професійно-технічної освіти, поставили нові вимоги до підготовки кваліфікованих робітників.

Для подолання негативних явищ і тенденцій, що мають місце в економіці, й подальшого соціально-економічного зростання нашої держави необхідно чітко усвідомити те, що високоефективних результатів на макро – та мікроекономічних рівнях можна досягти тільки за умови максимального узгодження науково-технічного, економічного, соціального, освітянського компонентів державної політики. Перехід економічної системи України на більш високий цивілізаційний рівень об’єктивно потребує модернізації освітянських, соціально-культурних, управлінських, технологічних, виробничих та інших структур, від яких залежить життєдіяльність суспільства. Як відомо, на основі розробки теорії економічного розвитку в минулому столітті вченими обґрунтовано висновок про те, що суттю цього процесу є модернізація. Йдеться про зміну старих способів розв’язання суспільством завдань більш новими, досконалішими, ефективнішими. Саме тому ми вважаємо продуктивним і перспективним підхід дослідників, котрі, обґрунтовуючи основний зміст процесу економічного розвитку, пропонують розглядати модернізацію як взаємоузгоджені процеси, що тісно переплітаються, зокрема, як

„1. Технологічну модернізацію, пов’язану із зміною того набору способів, за допомогою яких певна країна головним чином розв’язує проблему забезпечення себе необхідними благами і ресурсами.

2. Соціальну модернізацію, що передбачає зміни професійної, соціальної і освітньої структури суспільства у відповідь на вимоги, які пред’являються технологічною модернізацією.

3. Інституціональну модернізацію, пов’язану із зміною економічних та правових механізмів регулювання господарського життя суспільства, виходячи з вимог, що пред’являються технологічною і соціальною модернізаціями.

¹ *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз*: Монографія / В.П.Андрющенко, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, С.Д.Максименко, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоєва, Я.В.Цехмістер, О.В.Чалий / За ред. В.Г.Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.

² *С.А.Єрохін. Структурна трансформація національної економіки: теоретико-методологічний аспект*: Монографія. – К., 2002. – С. 441.

4. Політичну модернізацію, спрямовану на створення в країні сприятливих умов для здійснення інституціональної модернізації і підтримки суспільного консенсусу як умови безперервного і поступального розвитку.

5. Морально-етичну і культурну модернізацію, що забезпечує виховання суспільної свідомості і формування культурно-освітнього рівня населення, адекватного вимогам усіх інших різновидів модернізації”¹.

Безумовно, усі ці напрями модернізації є винятково важливими й органічно взаємозв’язаними. Вони пронизують один одного й взаємно впливають залежно від глибини й ефективності змін. Поряд з цим вважаємо за доцільне особливо підкреслити ключову роль **соціальної та морально-етичної модернізації**. Адже від рівня професіоналізму, відповідальності за виконану роботу, за обґрунтованість змін та їх результативність, від освіченості, духовності працівників, їхньої професійної честі залежить дуже багато. Несформованість цих якостей у виробничого персоналу може стати серйозним гальмом у модернізації галузей економіки. Тоді найкращі теорії, концепції, програми реформування різних галузей можуть залишитися в історії як декларації, не підкріплені гнучкою робочою силою, інтелектуально сильною, професійно, морально та психологічно підготовленою.

Професійно-технічна освіта як невід’ємна складова національної системи освіти потребує науково обґрунтованої державної політики. Адже саме вона, без перебільшення, визначає саму можливість існування нашої країни як високорозвинутої і незалежної.

Цілком закономірним є те, що в багатьох документах міжнародних організацій з проблем освіти, розвитку людських ресурсів, підготовки виробничого персоналу обґрунтовано нові концептуальні підходи до прогнозування розвитку цієї галузі. У зв’язку з цим, на нашу думку, і державним діячам, і дослідникам доцільно глибоко вивчати документи ООН, ЮНЕСКО, Міжнародної організації праці, Європейського фонду освіти, рекомендації різних міжнародних наукових і професійних об’єднань та асоціацій, в яких обґрунтовано висновки щодо розвитку людських ресурсів і підготовки кадрів, модернізації технічної і професійної освіти, підтримки інновацій у підготовці виробничого персоналу з урахуванням світових тенденцій та національних потреб.

Вважаємо, що світова тенденція **неперервної професійної освіти – освіти впродовж життя** є тим камертоном, до якого мають прислухатися всі ті, хто покликаний здійснювати професійну підготовку сучасного і майбутнього виробничого персоналу.

Соціальний портрет сучасної системи профтехосвіти

Нині українська профтехосвіта характеризується статистичними даними, що відображають її кількісні та якісні показники.

Звернемося лише до окремих з них.

Перше: мережа професійно-технічних навчальних закладів, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України. Ще у 1996 році вона охоплювала 1146 закладів, у 1997 – 995, а станом на 1.09.2003 року – 970.

Нині для мережі професійно-технічних навчальних закладів України характерна багатотипність, відхід від ПТУ як єдиного типу навчального закладу, створення закладів нового типу, зокрема професійних ліцеїв, мережа яких стрімко зростає (від 94 у 2002 р. до 333 у 2003 – 2004 навчальному році). Утвердилися вищі професійні училища, яких у різних регіонах вже 162, та 12 центрів профтехосвіти.

Друге: контингент учнів і слухачів закладів системи профтехосвіти. В основному він є стабільним. Ця тенденція почала утверджуватися з 1997 р. У 1986 р. в професійно-технічних навчальних закладах різного типу навчалася 537,8 тис. учнів, станом на 1.09.2003 р. – 489,1 тис. чол.

Слід зазначити, що контингент учнів ПТНЗ має особливі кількісні та якісні характеристики. Висновки щодо них можна зробити на основі офіційної статистики, що

¹ Там само, С. 442.

відображає соціально-економічні тенденції, які негативно відбиваються на долях молодого покоління. Особливо помітно зростає кількість учнів-сиріт і тих, які залишилися без піклування батьків (з 5868 чол. у 1996 р. до 11197 чол. у 2003 р.). Це стосується також і дітей, які мають одного з батьків: з 56083 чол. у 1996 р. до 75253 чол. у 2002 р. Щодо кількості учнів з малозабезпечених сімей, то вона є досить великою, хоча й за 1996 – 2002 рр. зменшилася на 2529 чол.

З кожним роком зростає кількість дітей з фізичними та розумовими вадами, котрі навчаються в закладах системи профтехосвіти: від 2488 чол. у 1996 р. до 3754 чол. у 2002 р. Зазначимо, що питання професійного навчання цих дітей в закладах системи профтехосвіти відповідає світовій тенденції їх інтегруванню в нормальне учнівське середовище і водночас потребує розв'язання на урядовому рівні питань відповідного фінансування, створення належних умов для їхнього навчання. відпочинку, й при потребі – проживання в гуртожитках ПТНЗ.

Як бачимо, здавалося б, у простих словах “контингент учнів ПТНЗ” дуже багато складних проблем – соціальних, економічних, матеріально-технічних, законодавчих, педагогічних, психологічних та інших. Вони потребують нагального вирішення на загальнодержавному рівні. Неможливо й навіть злочинно відкладати розв'язання цих проблем на майбутнє, коли “запрацює економічний сектор на повну потужність”, як пишуть деякі автори. Адже діти ростуть щодня й щомісяця, їм треба нормально харчуватися, мати все необхідне для належного інтелектуального, соціально-культурного, фізичного розвитку...

Третє: випуск і працевлаштування. Якщо у 1995 – 1996 навчальному році випуск учнів, слухачів ПТНЗ, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України, становив 2735 тис. чол., то вже через два роки – 258,2 тис. чол. Як свідчить офіційна статистика, з 1997 – 1998 н.р. зростає їх випуск з цих навчальних закладів (до 281,9 тис. чол. у 2001 – 2002 н.р.). Стан працевлаштування випускників професійно-технічних навчальних закладів (2002-2003 н.р.) наведено на мал. 9.

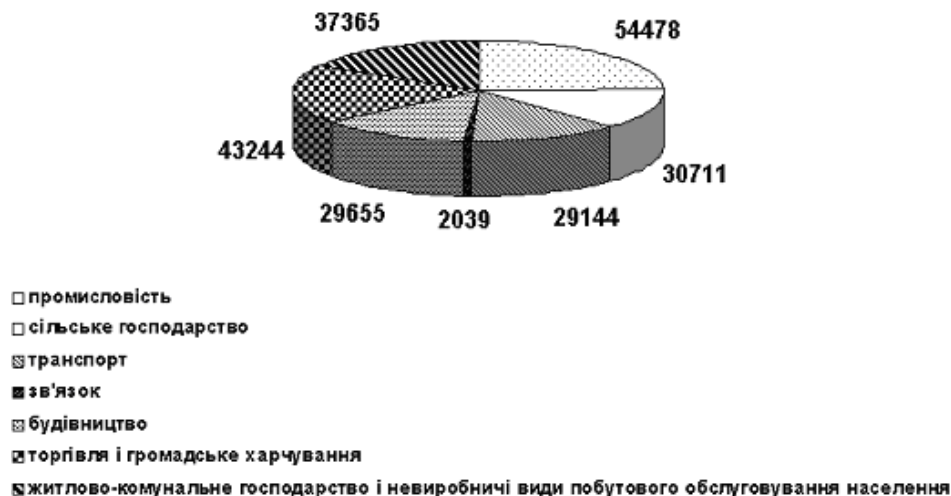


Рис. 8. Працевлаштування випускників професійно-технічних навчальних закладів Міністерства освіти і науки України, випущених у 2002-2003 н.р. (чоловік)

А що відбувається з молодими робітниками далі? Це окреме величезне питання, що має безліч темних плям і невідомого. Нерідко випускники цих професійних навчальних закладів досить “швидко вилітають” з виробництва, оскільки якість їхньої підготовки не відповідає зростим технологічним вимогам. Хлопці йдуть на службу в Збройні сили України й здебільшого не повертаються на підприємства.

Звернімо увагу на структуру чисельності випускників, які проходили професійне навчання за сприянням служби зайнятості протягом 2001 року (%):

- випускники загальноосвітніх шкіл – 67,5 %
- випускники вищих навчальних закладів освіти – 15,9 %

■ випускники професійно-технічних закладів освіти – 16,6 %

Ознайомлення зі станом роботи багатьох ПТНЗ у різних регіонах дає підстави для такого висновку: незважаючи на труднощі, складні проблеми, що позначаються на їх діяльності, ця система **переходить на шлях інноваційного розвитку, гнучкості, соціального партнерства у підготовці кваліфікованих робітників**. За останні роки у багатьох закладах профтехосвіти не тільки народилися, а й утвердилися прогресивні ідеї професійної педагогіки.

Водночас зауважимо, що сучасна система профтехосвіти – це не тільки професійні навчальні заклади системи Міністерства освіти і науки України. Це і понад **1,5 тис. недержавної форми власності**, це структурні навчальні підрозділи на виробництві, це і професійне навчання безробітних громадян, це і професійне вдосконалення і навчання впродовж життя. Нині актуалізувалась необхідність розширення професійного навчання дітей і дорослих з особливими потребами, а також організації професійного навчання в системі покарань. Отже, мова йде про розширення й поглиблення цього поняття.

2003-ій рік у нашій державі назвали – **Роком української профтехосвіти**. Ось лише коротка хроніка заходів проведених у 2003-му році.

16 січня 2003 р. – **Верховна Рада України прийняла постанову про проведення Дня Уряду з порядком денним** “Про стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні”.

19 лютого 2003 р. – у Комітеті Верховної Ради України відбулися слухання з порядком денним **“Про проблеми розвитку професійно-технічної освіти та вдосконалення її законодавства”**.

11 березня 2003 р. – у Верховній Раді України відбувся **День Уряду**, присвячений проблемам профтехосвіти. З доповіддю виступив Міністр освіти і науки Василь Кремень. В обговоренні взяли участь 26 осіб, з них 24 депутати.

До цього слід додати, що 20 листопада 2003 р. на спільному засіданні Колегії МОН України та Президії АПН України обговорено проект Концепції “Про розвиток професійно-технічної (професійної) освіти в Україні”. Було висловлено слушні зауваження і пропозиції. 5 грудня 2003 р. на загальних зборах академії цілісно розглядалися проблеми подальшого розвитку цієї системи.

За результатами проведення цих та інших заходів на загальнодержавному рівні Комітетом з питань науки і освіти Верховної Ради України видано збірник документів і матеріалів “Стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні”.¹ Матеріали, пов’язані із змістом цих загальнодержавних заходів, висвітлено в трьох номерах журналу “Професійно-технічна освіта” за 2003-ій рік.

У розв’язанні цих проблем активну участь брали науковці АПН України – члени Відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти та інших відділень, співробітники Інституту педагогіки і психології професійної освіти, Донецького інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків), Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського та інших вищих навчальних закладів.

Результати цієї співпраці викладено в “Аналітичних матеріалах про діяльність Відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти АПН України”², а також у Бібліографічному покажчику праць Інституту педагогіки і психології професійної освіти за 1993 – 2003 рр.³ та в збірнику наукових праць “Педагогіка і психологія професійної освіти:

¹ *Стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні*: 36. док. і матеріалів. – К.: Парламентське вид-во, 2003. – 171 с.

² *Аналітичні матеріали про діяльність Відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти АПН України* / Упорядник Н.О.Талалуєва. – К.: КНУБА, 2003. – 68 с.

³ *Бібліографічний покажчик наукових праць (1993-2003 рр.)* / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України / За ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. – Ніжин: Вид-во НДПУ ім. М.Гоголя, 2003. – 241 с.

результати досліджень і перспективи”¹, виданому до 10-річчя Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

Логічним продовженням цієї роботи, спрямованої на модернізацію профтехосвіти, стали циклічні міжнародні і всеукраїнські конференції з теоретико-методологічних і методичних проблем підготовки сучасного виробничого персоналу. В останні роки вони проводилися у Вінниці, Донецьку, Дніпропетровську, Києві, Кривому Розі, Львові, Миколаєві, Харкові, Хмельницьку, Черкасах, а також в Ізмаїлі Одеської обл. Поряд з цим українські науковці брали участь у багатьох конференціях за кордоном, в тому числі і в Республіці Польща (у Варшаві, Бидгощі, Кракові, Любліні, Ополє, Радом, Риках, Ченстохові та в інших містах).

Усе це сприяло посиленню уваги органів державної влади та управління до проблем підготовки кваліфікованих робітників, зумовило необхідність вдосконалення законодавчої бази розвитку профтехосвіти, а також вплинуло на об’єднання зусиль науковців і творчих педагогів-практиків на вдосконалення науково-методичного забезпечення розвитку профтехосвіти.

Отже, вже на сьогодні можна виокремити деякі підходи до формування кваліфікаційного інтелектуального підготовленого персоналу у взаємозв’язку з науково-технічним процесом, майбутнім динамічним розвитком економіки української держави.

Підкреслимо, що цілі й завдання професійно-технічної освіти збігаються, оскільки головним тут є – формування творчої особистості, яка здатна бути основною рушійною силою науково-технічного прогресу. Обґрунтовуючи систему неперервної професійної освіти, доцільно врахувати об’єктивні потреби взаємозв’язку науки, виробництва, освіти і культури. Стає об’єктивною потребою врахування інтелектуалізації праці у змісті професійного навчання не тільки учнівської і студентської молоді, а й інших категорій населення (на виробництві, безробітних громадян тощо). Посилення комп’ютеризації, автоматизації, розвитку робототехніки – усе це потребує прогресивних змін у змісті праці.

Набуває особливого значення забезпечення професійної підготовки вітчизняних фахівців з урахуванням міжнародного розподілу праці, вимог ринкової економіки, інтеграції й диференціації виробництва, необхідністю стандартизації у відповідних сферах господарської діяльності.

Розв’язання цих важливих і складних завдань потребує прогностичного бачення, обґрунтування нових концептуальних підходів, впровадження інноваційних технологій, врахування результатів наукових досліджень, зокрема: у розробці стандартів професійної освіти; у підготовці навчальної літератури нового покоління для ПТНЗ; у кадровому забезпеченні діяльності навчальних закладів цієї системи, підготовці педагогів нової генерації.

На жаль, в Україні утвердилася тривожна тенденція. У зв’язку з кризовими явищами в економіці, які мали місце в попередні роки, низьким рівнем заробітної платні, відбувся відтік із професійно-технічних навчальних закладів висококваліфікованих і досвідчених педагогічних кадрів. Слід констатувати, що викладачі сьогоднішні ПТНЗ, це здебільшого галузеві фахівці (інженери, технологи, агрономи), які не мають психолого-педагогічної підготовки.

Створення і розвиток професійних навчальних закладів різних типів впровадження інноваційних технологій навчання в закладах професійної освіти вимагають подальших наукових досліджень щодо **підготовки якісно нового педагога професійної школи, який органічно поєднує функції викладача та майстра виробничого навчання**. Наукова розробка цього напрямку сприятиме подоланню розриву в формах та методах теоретичного і практичного навчання. Крім того, розширення номенклатури професій, орієнтацій їх на сферу послуг, нові економічні напрями потребують перегляду навчальних планів і програм підготовки і підвищення кваліфікації педагога професійної школи. У 2001 році затверджена

¹ Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Збірник наукових праць / Упор. І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – 2003. – 679 с.

кваліфікаційна характеристика професії „Педагог професійного навчання”, ведеться розробка освітньо-професійних програм, напрямів вдосконалення професійної майстерності педагога професійної школи. З 2000 року за ініціативою члена-кореспондента АПН України О.І. Щербак видається збірник наукових праць „Педагог професійної школи”.

Інтелектуалізація професійної школи, врахування науково-технічних досягнень, впровадження новітніх технологій, випереджувальний характер підготовки кваліфікованого виробничого персоналу, розширення функцій професійно-технічної освіти вимагають **модернізації інформаційного та науково-методичного забезпечення розвитку цієї галузі, її трансформації в професійну освіту**. У зв'язку з цим значно зростає роль науково-методичної роботи і навчально та науково-методичних служб у системі професійно-технічної освіти. В Україні сформувалась мережа методичних установ різних типів організаційно-структурних рівнів, які багато роблять для оновлення змісту освіти, інформаційного та методичного забезпечення навчально-виробничого і навчально-виховного процесу, впровадження нових технологій, форм і методів професійної підготовки учнів, поширення педагогічного і виробничого досвіду. 11 вересня 2003 р. прийнято зміни до Закону „Про професійно-технічну освіту”, яким передбачено функціонування в системі ПТО науково-методичних центрів.

Соціально-економічна трансформація і пов'язане з нею явище безробіття, устремління різних країн до інтеграції у Європейському Союзі, модернізація освіти, в усіх розвинених країнах – це лише окремі передумови, що зумовлюють необхідність усвідомлення й аналізу взаємовідносин системи освіти і ринку праці. Виходячи з цього, основні напрями досліджень з цього напрямку вбачаємо в наступному: проблеми взаємозв'язку і взаємозалежності між освітою і ринком праці; умови, критерії, можливості реалізації освітніх завдань в контексті ринку праці, тенденції розвитку системи професійної освіти у ХХІ столітті та їх зв'язок з глобальними, регіональним і національним ринком праці; дидактика неперервної професійної освіти, теорії і методики професійного навчання на виробництві, навчання незайнятого населення, прогнозування систем професійної освіти з урахуванням міжнародних тенденцій. Дослідження проблеми взаємозв'язку і взаємозалежності у розвитку системи освіти і ринку праці зумовлює необхідність об'єднання зусиль у науковому пошуку з цієї важливої проблеми фахівців з педагогіки, психології, економіки та інших галузей наукового знання.

У нових соціально-економічних умовах виникла необхідність розробки нової Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти. Її проект опубліковано в „Освіті України” у серпні 2003 року й обговорено на загальних зборах АПН у грудні 2003 року.

Отже, система професійно-технічної освіти має майбутнє, оскільки без неї неможливе економічне піднесення нашої держави. Розвиток наукових досліджень з теорії і методики професійної освіти, впровадження їх результатів у підготовку сучасного виробничого персоналу, здійснення реальної державної політики в цій галузі – важлива умова розв'язання стратегічних соціально-економічних завдань України у ХХІ столітті.

ВЗАЄМОВПЛИВ НАЦІОНАЛЬНОГО І МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Посилення процесів інтеграції в сферах життєдіяльності людини на межі другого і третього тисячоліть закономірно зумовлює потребу в більш широкому розвитку співпраці європейських країн у галузі професійної освіти.

Інформаційно-технологічна революція висуває принципово нові вимоги до визначення мети, задач та змісту організаційно-педагогічних форм роботи з різними категоріями населення, запровадження новітніх технологій професійного навчання та виховання з врахуванням потреб ринку праці.

Професійна освіта, призначенням якої є забезпечити підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації більшої частини робітничих кадрів України, повинна розвиватися в європейському контексті з врахуванням реалій та перспектив соціально-економічного, наукового і полі культурного розвитку. Національна доктрина розвитку освіти визначає інтеграцію вітчизняної освіти в європейський освітній простір одним із пріоритетних напрямів.

Серед прогресивно мислячих вчених, педагогів чітко сформувалася думка щодо єдності системи освіти, певної стандартизації її освітніх принципів, які не можуть ігноруватися з причини національних особливостей народу чи країни.

Професійна освіта довгий час розвивалася у кожній країні по-своєму з встановленням певних критеріїв та вимог до неї. Ця ізольованість залишається і сьогодні у більшості країн: свідоцтво про освіту, отримане в даній країні, не визнається ні юридично, ні фактично за її межами. Наприкінці ХХ століття виникла гостра необхідність уніфікації професійної освіти, встановлення єдиних вимог та критеріїв для одержання документу, що засвідчує здобуття професії.

Процес реформування системи професійної освіти в Україні, її інтеграція у світовий освітній простір визначили необхідність пошуків напрямів співробітництва з європейськими країнами з питань створення сучасної моделі підготовки робітничих кадрів. Перехід до ринкової економіки, як відомо, показав нездатність професійної освіти України вирішувати нові, незвичні для неї проблеми. Ринковій економіці необхідна мобільна і якісно нова система підготовки фахівців, що могла б готувати професіоналів високої кваліфікації. У цьому контексті для України набуває актуального значення вивчення та використання досвіду європейських країн по відтворенню робітничого потенціалу.

На наш погляд, найбільше заслуговує на увагу німецький досвід професійного навчання. Сьогодні система підготовки робітничих кадрів у Німеччині визнана у світі найбільш динамічною, економічно доцільною, зорієнтованою на майбутнє.

Починаючи з 1995 року, професійна освіта в Україні розвивається у тісному співробітництві з німецькою стороною щодо питань підготовки фахівців для сфери підприємництва. У 1997 році за технічної і фінансової допомоги уряду Німеччини у рамках програми ТРАНСФОРМ в Україні на базі старих професійних училищ були створені модельні центри підготовки фахівців. Загальний розмір залучених інвестицій для розвитку цих закладів за 1995-1999 роки перевищив 500000 DM. Кожен третій викладач спецдисциплін цих закладів пройшов стажування в Німеччині з одержанням міжнародного сертифікату.

Це дало можливість створити відповідну навчально-матеріальну базу (із застосуванням нової комп'ютерної техніки), що сприяє якісній підготовці фахівців для комерційної і підприємницької сфер за новими технологіями навчання, які відповідають кращим європейським зразкам.

Професійне навчання в таких закладах здійснюється на базі навчально-тренувальної фірми (НТФ), що являє собою моделі реально існуючої торгової фірми. НТФ має шість структурних підрозділів (відділів): секретаріат, канцелярію, кадри, комерційний, бухгалтерію, склад.

Однією зі складових практичного навчання за цією технологією є обов'язкове проведення національних ярмарків навчально-тренувальних фірм і участь у міжнародних ярмарках НТФ.

У щорічних міжнародних ярмарках, які проводяться з навчальною метою, студенти здобувають навички при роботі на стендах на міжнародному рівні з одного боку, демонструють зразки товарів вітчизняних виробників з іншої. Це, у свою чергу, у рекламних цілях сприяє розширенню українського ринку товарів і послуг за кордоном. Студенти, що презентують на стендах власну навчально-тренувальну фірму, демонструють своє уміння представити товар, а також роблять його віртуальний продаж.

Рівень підготовки фахівців для комерційної сфери діяльності в умовах НТФ навчального закладу і співробітництво в мережі національних і міжнародних НТФ, дозволяє випускникам цих навчальних закладів досить швидко знайти роботу й адаптуватися до вимог ринку праці, бо міжнародні виставки відвідують представники бюро по найманню з усього світу, менеджери, зацікавлені фахівці, викладачі.

Показник працевлаштування випускників складає 91%.

В організації підготовки робітничих кадрів Німеччини найбільшу зацікавленість для України представляє співробітництво промислових підприємств і закладів системи професійної освіти щодо задоволення потреб у кадрах, організація практичного навчання на виробництві, що здійснюється паралельно з навчанням у професійній школі. Це зумовлено тим, що на цей час в Україні порушені всі зв'язки закладів професійної освіти з підприємствами-роботодавцями і, до того ж, нинішній стан навчально-матеріальної бази цих закладів не забезпечує виконання програм виробничого навчання.

Зараз проводиться підготовча робота щодо налагодження аналогічних відносин з французькою стороною.

Серед задач, що стоять перед професійною освітою України на етапі його адаптації до ринкових умов, можна виділити, на наш погляд, ряд найбільш важливих напрямів співробітництва з європейськими країнами з питань підготовки кваліфікованих фахівців.

Перше. Контакти, що розширюються між країнами, виникнення в сфері промислового виробництва величезних міждержавних концернів, конгломератів вимагають більшої уніфікації в професійній освіті, єдиного «стандарту» підготовки фахівців. Необхідно привести Державний стандарт професійної освіти України до рівня відповідних професій передових країн Європи, що, у свою чергу, забезпечить нострифікацію диплому в закордонних країнах.

У перспективі рішенням цієї проблеми могло б стати видання відповідного міжнародного класифікатора чи довідника існуючих на даний час переліку професій. Він повинний стати орієнтиром для різних країн в сфері підготовки відповідного рівня фахівців. Для того щоб практично реалізувати цю ідею, потрібно було б створити центр, що буде виконувати координуючу роль.

Друге. Сьогодні надзвичайно актуально створити комп'ютерну базу закладів професійної освіти. Вивчення досвіду європейських країн щодо підготовки робітничих кадрів, фахівців свідчить, що впровадження в навчальний процес сучасних освітніх технологій, в основі яких лежить суміщення проблемних методів навчання з модульною формою його організації, неможливо без комп'ютерної техніки.

Більшість ведучих країн Європи використовує сучасні інформаційні технології навчання, які дешевше традиційних. Основними носіями знань є медіатеки, інформаційна мережа Інтернет з значними базами даних.

Сьогодні в Європі найбільш поширені дві основні моделі використання комп'ютерів: технічна модель (навчання роботі з комп'ютером і програмуванню) та інтеграційна (навчання з комп'ютером). Ці технології навчання використовуються в системі професійного навчання Німеччини й останнім часом активно впроваджуються в

навчальних закладах професійної освіти України для підготовки фахівців у сфері комерційної і підприємницької діяльності. Цінність цього досвіду очевидна і заслуговує більш широкого застосування.

Третє. Важливим пріоритетом державної політики на ринку праці України є оптимізація професійної підготовки незайнятого населення. Україна одна з перших серед країн колишнього Радянського Союзу налагодила співробітництво з Міжнародною Організацією Праці (МОП) щодо впровадження модульної системи професійного навчання. Сьогодні за модульною системою здійснюється професійне навчання багатьом спеціальностям, розробляються відповідні програми. Розпочато роботу з адаптації модульних навчальних програм для підготовки фахівців за державним замовленням.

Четверте. Заслуговує на увагу така форма співробітництва, як міжнародні науково-практичні конференції з найбільш важливих проблем професійного навчання. За підсумками роботи цих конференцій були розроблені принципові положення організації підготовки фахівців різних профілів, що лягли в основу Концепції професійної освіти України. Для реалізації рекомендацій конференцій, положень Концепції Міністерством освіти і науки спільно з Академією педагогічних наук України створені експериментальні педагогічні майданчики з проектування змісту професійної освіти, а також комплекси неперервної професійної освіти, до складу яких входять навчальні заклади різних типів і рівнів акредитації.

П'яте. Сьогодні особливо гострою є проблема підготовки якісно нового викладача. Для вирішення цієї проблеми в Україні було б доцільне використання технологій дистанційної освіти, використання мережі Інтернет, комп'ютерних бібліотек, які широко використовуються в європейських країнах. Як свідчить досвід підвищення кваліфікації викладачів професійної освіти України в Німеччині, стажування педагогічних працівників за кордоном досить ефективне і в деякій мірі забезпечує успішне використання новітніх технологій навчання.

Шосте. Як відомо, основна проблема професійної освіти України – непогодженість між потребами суспільства і рівнем масової підготовки фахівців вищої кваліфікації. Цей дисбаланс між попитом та пропозицією на робочу силу ускладнює процес реформування професійної освіти. Необхідно поступово переходити до сплати підприємствами-замовниками підготовки робітників, що буде сприяти їхній зацікавленості в досягненні високої кваліфікації. Інший спосіб залучення підприємств і комерційних структур до підготовки робочих кадрів – надання пільг з оподатковування підприємств-роботодавців.

Викладені вище проблеми в даний момент найбільш актуальні. Тому необхідно розробити такий нормативний документ, який би стимулював розвиток партнерських відносин між навчальними закладами і підприємствами-роботодавцями. Такий підхід допоможе поступово зняти гостроту проблеми поліпшення навчально-матеріальної бази закладів професійної освіти, адже в підприємств з'явиться стимул для інвестування цих закладів. Доцільно було б з врахуванням закордонного досвіду розробити відповідні методики аналізу і прогнозування попиту та пропозицій на ринку праці, які б орієнтували відповідні навчальні заклади щодо професій, що користаються найбільшим попитом, обсягу підготовки, працевлаштування і т.п.

Як бачимо, співробітництво України з європейськими країнами з питань розвитку професійної освіти сприяє її інтеграції в європейський і світовий освітній простір. А це необхідна умова виведення професійної освіти України на рівень світових стандартів підготовки фахівців для різних галузей економіки.

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ВІННИЧЧИНИ: РЕАЛІЇ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Постановка проблеми. Уже більше п'яти років європейське освітнє співтовариство живе і працює під знаком так званого Болонського процесу, що спрямований на формування загальноєвропейської системи вищої освіти. Учасники процесу відзначають, зокрема, необхідність поліпшення методик навчання впродовж усього життя як до, так і в межах вищої освіти, відповідно до прагнень і можливостей громадян [1].

Сучасна ситуація в освіті характеризується безліччю суперечностей, зруйнованих зв'язків у суспільному житті, а також розривом між формами культури і економічними умовами, потребами і перспективами розвитку, між формальними соціально-політичними організаціями і неформальними рухами, руйнуванням зв'язків між поколіннями, людьми, які живуть в одному місті.

Історичною місією освіти завжди було формування суспільства, людського співтовариства. Система освіти має не лише забезпечити і гарантувати всім своїм громадянам рівні права на освіту, одержання професії. Освіта в усі часи була своєрідним механізмом зміцнення спільності людей і способу їхнього життя, відтворення суспільної єдності людей. Підрастаючі покоління засобами освіти включалися в уже наявну соціально-культурну спільність людей і ставали носіями певного стилю думок, поведінки, життя.

Освіта ХХІ століття, випробовуючи на собі вплив усіх катаклізмів соціального і політичного середовища, саме знаходиться на межі між старими стереотипами мислення і діяльності в нових умовах виробництва і ринку. Освіта хронічно спізнюється, не встигає за ритмом життєвих змін. Сьогодні суспільству потрібні люди самостійні, здатні пристосовуватися до постійних змін і без кінця вирішувати все нові і нові проблеми. Кожна людина, включена в суспільну взаємодію, зіштовхується з необхідністю постійного активного самостійного вибору:

- життєвої мети;
- стратегії і способів досягнення такої мети;
- вибору пріоритетів при співвідношенні своєї мети, способів і особистісних цінностей з метою, способами і цінностями інших.

Аналіз раніше проведених досліджень. Вивченню цієї ситуації та стану її вирішення в різних ВНЗ присвячений ряд наукових і соціологічних досліджень педагогів-науковців Вінницької області (Р.С.Гуревич, М.І.Сметанський, М.П.Свіржевський, М.І.Томчук). Дослідження показали, що ринкова система як і раніше здається більшості молоді потенційно небезпечним економічним і соціальним механізмом, здатним погіршити існуюче матеріальне положення. У молодих людей, навіть благополучних в економічному відношенні, зберігається високий ступінь песимізму, що значною мірою впливає на мотивацію професійної освіти. На вибір професії значний вплив мають аспекти престижності, думка батьків, сила інерції.

Процес адаптації молоді до нових умов, що виявляється в зростанні відчуття особистої відповідальності за своє положення і майбутнє, відбувається дуже диференційовано.

Найменш успішно адаптується до нових економічних умов молодь, що вчиться в мало престижних ВНЗ. Відчуття залежності від зовнішніх обставин у неї є досить значним у порівнянні з упевненістю у власних силах. Значна частина студентів переносить відповідальність за своє положення на батьків, зовнішні обставини та ін. Усе це зменшує мотивацію до навчання, знижує пізнавальні інтереси студентів. З огляду на малу престижність вчительської праці, особливо гостро це відчувається в педагогічних закладах освіти. „Відсутність сформованого ринку праці, соціального замовлення на професіоналізм значною мірою затьмарює сенс наполегливості у навчальному процесі” [3, 7].

В той же час, саме на вчителя покладається місія підготовки молоді до життя в нових

економічних умовах. Міністр освіти В.Г. Кремень зазначає, що „першим нашим завданням має стати утвердження і в громадській думці, і в суспільній практиці справжньої пріоритетності сфери освіти як необхідної умови національного розвитку і національної безпеки. Нам потрібно згуртувати українську націю навколо проблем освіти, об'єднати зусилля не лише освітян, а й усього суспільства” [2, 6].

Це означає, що освіта області, будучи провідним і визначаючим чинником соціалізації, головним інструментом соціокультурної наступності поколінь, повинна відпрацьовувати такі освітні технології, які б стимулювали розвиток індивідуальної здатності людини пристосовуватися, а точніше – здібності до соціальної інтеграції до майбутніх змін.

Головне завдання освіти полягає в тому, щоб не лише допомогти кожному розвинути свої здібності, уміти вибрати власну позицію, мету і засоби самореалізації, а й відповідати за свій вибір.

Мета даної статті – визначити шляхи розв'язання таких завдань.

Виклад основного матеріалу. Система освіти – сукупність освітніх програм і державних освітніх стандартів різного рівня і спрямованості; мережа освітніх установ різних організаційно-правових форм, типів і видів; системи органів управління освітою і підвідомчих їм установ і підприємств. В даний час, в системі освіти Вінницької області зберігається традиційна структура всіх ступенів освіти від дитячого садочку до ВНЗ з різноманітним видів освітніх установ загальної, середньої, професійної освіти, що постійно розвивається.

У Вінниці сьогодні значна кількість освітніх установ, серед яких: школи, гімназії, ліцеї, ВНЗ різних рівнів акредитації. Більшість спеціалізованих шкіл – це школи з поглибленим вивченням предметів фізико-математичного або гуманітарного циклів. Багато з них реалізують модель безперервної освіти „Дитячий сад – школа”, „Школа-ВНЗ”, що поширені у вигляді профільних класів у старшій ланці школи. Затверджує себе і система недержавних шкіл, що ведуть навчання за державними або авторськими програмами, функціонуючи як „школи повного дня”.

Проте досягнутий рівень в освіті не може залишатися постійною величиною, спираючись лише на досвід минулого. Глобалізація економіки, революція в галузі інформаційних технологій, прискорення науково-технічного прогресу породжують масу проблем, причому не лише економічних і соціальних, а й культурних, психологічних. Наш світ стає більш нестійким і мінливим.

Тому, виконуючи своє державне історичне призначення, освіта Вінниччини повинна прагнути відтворити на базі нових етичних відносин справжню єдність людей, які живуть на одній території, життєво пов'язаних один з іншим. Освіта – засіб і спосіб створення самостійного, самодостатнього культурного співтовариства, що усвідомлює себе і своє майбутнє.

Безумовно, освіта завжди виконувала і виконуватиме в суспільстві функцію відтворення, збереження соціальної організації, забезпечуючи цілеспрямовану професіоналізацію в єдності із соціалізацією молоді. Разом з тим, освіта історично виконує й іншу функцію в суспільстві. Вона забезпечує йому майбутнє через підготовку підростаючого покоління до інноваційної діяльності, неосвоєних сьогодні функцій, до ухвалення сміливих, нетривіальних рішень.

У цьому плані освіта стає загальним чинником розвитку особистості, народження і розгортання в життєдіяльності її індивідуальності, здатності до культурного самовизначення і, в глобальному плані, освіта зберігає і розвиває культурні та цивілізаційні форми життя через освоєння індивідом різних механізмів соціокультурної діяльності.

Одне з головних проектних завдань регіональної освіти – формування підростаючого покоління, якому належить жити в XXI столітті, через розвиток індивідуальних здібностей кожного і становлення громадянських якостей особи, на базі інтеграції соціокультурного простору міста і області.

З метою збереження єдиного освітнього простору міста та області й надання йому нових імпульсів розвитку вінницькими ВНЗ різних рівнів акредитації і форм власності розробляються і приймаються плани розвитку в контексті системи освіти.

Особливо гострою є сьогодні проблема педагогічної освіти. Зважаючи на її чи не найнижчу престижність і розуміючи всю палітру труднощів, за підготовку вчителів не взявся

жодний із приватних ВНЗ. Проте ніхто не стане заперечувати, що саме вчитель несе культуру і освіту в народні маси. Саме він покликаний сприяти інтелектуальному і духовному розвитку народу.

Педагогічні кадри з вищою освітою для Вінниці і Вінницької області постачає, головним чином, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (ВДПУ). В університеті, який має славу 90-річну історію, тривалий час існувало 9 факультетів, які здійснювали фахову підготовку вчителів майже з трьох десятків спеціальностей. Зважаючи на нові підвищені вимоги до вчителя, який повинен володіти високим рівнем національної свідомості, бути вихованим на засадах народної педагогіки, досконало знати історію, культуру і традиції рідного народу, мати високий рівень професійної підготовки, широкий світогляд і ерудицію, педагогічні здібності, володіти глибокими теоретичними знаннями, неминучими стали реформи в організації навчально-виховного процесу ВДПУ.

Основні досягнуті результати і плани подальшого розвитку. За останній рік створено чотири інститути: Інститут довузівської підготовки, Інститут філології й журналістики, Інститут перспективних технологій, економіки і фундаментальних наук, Інститут фізичного виховання та спорту.

В майбутньому планується і така самостійна структура, як додаткова внутрішньоуніверситетська і післядипломна освіта – сфера творчого розвитку студентів. Така освіта покликана сприяти реалізації інтелектуального і емоційного потенціалу особистості, допомогти в одержанні додаткової професії. Додаткова освіта, на нашу думку, має стати живильним середовищем для нового освітнього стандарту, піднімаючи його на більш високий рівень, відповідно до вимог особистості і суспільства, що змінюються. Згідно основному задуму концепції, інтеграція основної освіти, трудової діяльності та додаткової освіти як рівноправних компонентів єдиного процесу соціалізації підростаючого покоління в нових соціокультурних умовах складуть освітній простір безперервного розвитку особистості. В організаційному плані це означає синхронізацію діяльності базових і додаткових освітніх установ.

Оскільки система освіти є цілісним, відкритим та інтегрованим освітнім середовищем розвитку особистості, то додаткова освіта не може бути лише лінійним додатковим компонентом до обов'язкового стандарту ВНЗ, що додає свій результат до загальної оцінки рівня навченості і вихованості студентів. Додаткова освіта – самостійна освітня структура в системі вищої освіти, самоцінний тип освіти. Сутнісним показником даного типу освіти стане вироблення і накопичення педагогічних технологій саморозвитку, самореалізації, самоактивізації людини. Цей досвід принципово необхідний для розвитку повноцінності і повноти системи загальної і вищої освіти, становлення адаптивного освітнього середовища розвитку особистості.

Додаткова освіта персоніфікує освітню діяльність, додаючи їй особистісне значення. Ми плануємо, що разом із традиційними факультетами інститут післядипломної або додаткової освіти створить у ВДПУ різнорівневу і цілісну освітню систему, що індивідуалізує освітній шлях студента в рамках єдиного соціокультурного простору. Звідси впливає орієнтованість додаткової освіти на такі напрями:

- динамічність освітнього процесу як соціального явища, що виступає як природна складова життя людини, яка знаходить можливість для розгортання і реалізації свого життєвого шляху;
- стимулювання творчої активності майбутнього фахівця, розвиток його здібностей до самостійного рішення проблем і постійної самоосвіти;
- активне і діяльне засвоєння змісту освіти, прогнозування можливостей її застосування в різних ситуаціях;
- узагальнення життєвого досвіду фахівця, співвіднесення його з системою цінностей, що історично склалася, самостійну оцінку ним тих або інших дій, подій, ситуацій і відповідна побудова своєї поведінки;
- нове сприйняття наукового знання з його яскраво вираженою тенденцією до

різноманіття і оволодіння спеціалізованими мовами наук;

– наступність змісту різних видів освіти з урахуванням еволюції особистісної свідомості і розвитку всього різноманіття форм життєдіяльності.

Проте, які б інноваційні перетворення і внутрішні перебудови не відбувалися в університеті, вся його діяльність коректується обов'язковим виконанням соціального і державного замовлення з відтворення суспільної життєдіяльності, кращих культурно-історичних традицій, нормами соціалізації і виховання особистості. Система освіти у ВДПУ виконує такі функції:

1. Головна, інтегруюча всі інші – функція забезпечення педагогічними засобами природного, вільного процесу становлення особистості майбутнього вчителя.

2. Розвиваюча – через освоєння студентом культури, її цінностей і визначення себе в культурі. Це означає, що в навчанні на заняттях і в індивідуальній пізнавальній діяльності кожний студент опановує здатністю будувати свої різні типи діяльності, способи мислення і стилі поведінки, враховуючи відповідні норми і основи рефлексії. Іншими словами, щоб чомусь навчитися, важливо не лише засвоїти, накопичити в своїй пам'яті певний об'єм інформації, уміння і навички, а й необхідно оволодіти засобами, способами мислення і дії, використовувати, впроваджувати їх у своєму житті. В цьому полягає значення культури особистості.

3. Профорієнтаційна – професійне самовизначення, стимулювання зайнятості. Здійснення даної функції висуває вимоги до змісту і методики програм не лише професійно-прикладної спрямованості, а й до багатьох інших, що не мають прямого виходу на оволодіння конкретними професійними навичками або спеціальністю. Головне – створення середовища мотиваційного вибору і серйозної спроби своєї професійної придатності, соціальної ролі, надання початкових умов, що визначають відповідальний і усвідомлений пошук особистісної кар'єри, самоорганізацію.

4. Психотерапевтична, реабілітаційна функція освіти пов'язана із захистом людини в пошуку значення життя, свого місця в ньому, зняття напруженості перед невизначеністю, нестійкістю навколишнього світу. Виконання даної функції пов'язане із спеціалізованими психологічними програмами з діагностики, корекції і реабілітації особистісного розвитку; з участю психолога в розробці й експертизі освітніх програм, методик і технологій як т'ютора; з програмами гуртків за інтересами, творчих лабораторій, студій, ансамблів, театрів і інших форм організації дозвілля, що розширюють коло спілкування.

Незважаючи на цілий ряд реформ і позитивних зрушень у системі підготовки педагогічних кадрів для Вінниччини, попереду ще багато невирішених проблем.

Для підготовки і перепідготовки вчителів на якісно новому рівні, на нашу думку, необхідно побудувати в області свою систему педагогічної освіти, яка б містила в собі такі складові:

- педагогічний ВНЗ, що володіє необхідними кадрами, спроможними готувати висококваліфікованих вчителів;
- інститут удосконалення кваліфікації вчителів, що здійснює за оновленими і узгодженими з ВНЗ програмами підвищення компетентності вчителів;
- науково дослідну лабораторію, що забезпечувала б школи, інститут підвищення кваліфікації і педагогічний ВНЗ дослідженнями, розробками і діагностиками, необхідними для роботи в школі і ВНЗ;
- школи-лабораторії, що здійснювали б апробування навчально-методичних комплектів, технологізації процесу навчання школярів;
- районних і міських методистів, спроможних надавати постійну методичну допомогу вчителям-практикам.

В умовах очікуваного демографічного спаду, коли контингент учнів скоротиться практично на одну третину, це створить ситуаційний резерв для внутрішньосистемного маневру ресурсами в цілях раціоналізації мережі загальноосвітніх установ, підтримки інноваційних шкіл, учителів-новаторів.

Напрями подальших досліджень. Основними напрямками розвитку системи освіти у Вінницькій області вважаємо:

- формування адаптивного освітнього простору, в якому відбувається становлення і

розвиток особистості;

- формування умов соціалізації особистості в нових суспільно- економічних умовах;
- формування системи управління розвитком системи освіти на основі єдиного інформаційного простору.

Література:

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
2. Кремень В.Г. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць. / За ред.І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. – У двох частинах. – Ч.1. – К., 2001. – 392 с.
3. Сметанський М.І. Педагогічні умови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія „Педагогіка і психологія”. – 2000. – № 2. – 196 с.

*Н.В. Абашкіна
м. Київ*

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ У НІМЕЧЧИНІ

Вихід Німеччини в лідери у світовому просторі забезпечується передусім економічними показниками, що досягаються завдяки випуску наукоємкої продукції. На наукоємкі галузі у випуску валового суспільного продукту в Німеччині припадає – 12,2%, в Японії – 11,5%, у США – 8,5%. [5, с.17] Отже, за показником наукоємкості у випуску продукції Німеччина займає перше місце в світі. Саме на наукоємких напрямках у цій країні нині відбувається вагоме нарощення робочих місць. Німеччина веде також перед у випуску продукції найвищої технологічної складності. Одним із основних чинників цих досягнень є увага до науки, дослідження технологій майбутнього, створення у багатьох місцях на базі кооперування наукових закладів і фірм – технологічних центрів. Разом з цим високих економічних показників тут досягають також завдяки високій кваліфікованій праці, яка вимагає спеціальної підготовки, наявності у працівника навичок, умінь та знань для виконання визначених видів робіт. З огляду на це у професійній освіті важливим чинником є *якість професійної підготовки, що виступає як сукупність ознак, які реалізуються у професійній діяльності і впливають на процес розвитку економіки, науки техніки і культури суспільства.*

У вересні 2000 року в нідерландському місті Утрехт відбувся восьмий німецько-нідерландський семінар на тему: „Забезпечення якості професійної підготовки”. Дискусія навколо цієї проблеми показала різні погляди на її розв’язання. Представники органів шкільного управління з Німеччини вважають, що в минулому проблемі якості професійних шкіл, процесу навчання в ній надавалося мало уваги. Останнім часом помітними стали намагання стимулювати цю проблему як на рівні управлінських органів, так і на рівні професійної школи. В Нідерландах забезпечення якості професійної підготовки вимагається на законодавчому рівні відповідно до чітко визначених стандартів. [2, с.251-252].

У Німеччині прийняття законів та інших нормативних документів з професійної освіти також сприяє її удосконаленню [4, с.171-220]. У цих акціях знаходить відображення дійова зацікавленість держави щодо зміцнення своєї економічної спроможності, яка гарантується насамперед власними кадрами висококваліфікованих працівників.

Разом із соціальним значенням законодавче регулювання професійної освіти має вагоме педагогічне значення. Воно полягає не лише в тому, що завдяки правовому регулюванню професійної

освіти підростаючі покоління включаються у виконання трудових обов'язків. Прийняття законів про професійну освіту та застосування заходів, що гарантують їх реалізацію, формують в учнів-майбутніх працівників – не лише почуття обов'язку, а й почуття захищеності, потрібності у своїй країні, впевненості та визначеності. Саме ці почуття стимулюють бажання стати висококваліфікованим фахівцем. З огляду на це законодавче регулювання професійної освіти можна розглядати як чинник, що сприяє насиченню сфери виробництва якісно підготовленими кадрами, досконала трудова спроможність яких стає джерелом ідей, що можуть збагатити теоретичні засади професійної педагогіки, стати основою розробки нового педагогічного досвіду.

Правове регулювання можна розглядати як вираження необхідності для успішного функціонування і розвитку системи професійної освіти. За таких обставин правове регулювання професійної освіти у кожній країні сприяє її удосконаленню. У цьому зв'язку необхідно згадати програму невідкладних заходів щодо зменшення безробіття серед молоді Німеччини, прийняту у 1998 році. Внаслідок цього шанси професійного навчання молоді тут покращилися. Завдяки заходам, розроблених програмою, у багатьох молодих людей з'явилися нові можливості щодо професійної підготовки, набуття вищої кваліфікації, а також зайнятості. Відгук, який знайшли заходи програми у молодих людей, показав, що вони мають бажання працювати і набувати професійну кваліфікацію. Програма невідкладних заходів щодо зменшення безробіття серед молоді справила вплив на ринок праці і ринок місць професійного навчання: кількість безробітних віком до 25 років у кінці грудня 1999 року була на 8,7% нижчою, ніж у попередній рік [2, с.7].

З огляду на вищевикладене можна констатувати, що важливим моментом, який визначає якість професійної підготовленості, є емоційна і мотиваційна готовність до набуття професії, що зумовлюється необхідністю вирішення особистісно значущих життєвих проблем. Не менш важливим чинником, що сприяє підвищенню якості професіоналізму, є зміна і покращення умов праці. За цим постає та обставина, що зайнятість позитивно зростає в тих галузях економіки, де у великій кількості працюють технічні і наукові кадри, виробничо-кваліфіковані фахівці або випускники ВНЗ. [6, с.282]

Німецькі вчені установили, що якість професійної підготовленості залежить від внутрішніх і зовнішніх чинників. До внутрішніх чинників причисляється престиж професії, відношення до професійної кар'єри з певного фаху. До зовнішніх чинників відносять рівень роботи школи, сім'ї, закладів допрофесійної підготовки, рівень діяльності закладу професійної освіти, параметри професійного навчання (дидактична ефективність, педагогічна продуктивність праці учителів і майстрів, формування адаптивності, що ґрунтується на поєднанні декількох професій, розширенні фахової і соціальної компетентності) [1, с.375].

Глибше осягнути проблему чинників, що сприяють підвищенню якості професіоналізму, допоможе також розкриття сутності моделі кожної професії. Зокрема, у сучасній професійній педагогіці Німеччини виділяють три параметри, які визначають модель кожної професії. Це: 1) функція, 2) кваліфікація, 3) соціальний статус.

Функціональний аспект професії передбачає завдання і діяльність, що зв'язані з певними професіями.

Другим параметром кожної професії є кваліфікація. Це поняття є віддзеркаленням функціональної сторони професії, воно вказує на те, що повинен вчити, засвоїти і уміти робити той, хто бажає оволодіти професією і працювати за нею. Кваліфікація має два аспекти: фахову та соціальну компетентність.

Фахова компетентність передбачає оволодіння технікою праці – трудовою діяльністю, трудовими уміньми і навичками, кваліфікаційними знаннями та уміньми їх застосовувати на практиці.

Щодо соціальної компетентності або соціальної кваліфікації, то йдеться передусім про професійно типовий спосіб поведінки, що зв'язаний з іміджем професіонала. Зокрема, професіонал орієнтується на працю з реальними проблемами в реальних ситуаціях, для професіонала важливо розв'язати проблему, і для цього він готовий запозичити продуктивні положення з інших областей. Частиною своєї компетентності професіонал вважає

комунікативну складову, тобто уміння по-діловому і культурно спілкуватися. Професіонал – це людина, з якою приємно і зручно працювати і керівнику, і колегам.

Третім параметром моделі професії є соціальний статус. Для економіки всі професії мають однаково цінне значення, але за повагою у суспільстві та за престижем професії відрізняються між собою. У професійній соціології професії розглядаються як соціальні місця, що відрізняються між собою за способом діяльності та за соціальним престижем. Про рівень соціального престижу професій серед громадськості свідчать результати опитувань, що проводилися на Заході та на Сході Німеччини у травні 1991 року. Опитування показали таку картину: шкалу професійних рангів у обох частинах Німеччини починає лікар і зубний лікар; високим авторитетом користується також ветеринарний лікар, аптекар, адвокат, прокурор. У східних землях вищим престижем, ніж на Заході, користуються професії ремісників, соціальних працівників, фінансових службовців, учителів. Значно нижче у східних землях поцінуються професійні військові, спеціалісти з виготовлення реклами, депутати бундестагу. Однаково низько у обох частинах Німеччини поціновується професія працівника служби страхування. [6, с.256]. Результати опитування дають можливість зробити висновок, що у громадян і західних і східних земель є досить велике співпадіння думок щодо оцінювання престижу професій, але має місце й розбіжність щодо окремих професій.

Німецькі дослідники помітили також, що на підвищення якості професіоналізму фахівця впливає назва професії [6, с.286]. Метою впровадження нових назв професій є розробка більш привабливого переліку позначень професії, тому що, на їх думку, впровадження привабливості назви професії змінює у свідомості працівника його ставлення до професійної діяльності. Нерідко приваблива назва професії може зумовити появу гордості за свою діяльність, прагнення продуктивніше працювати, відповідальність.

Міністерство освіти і наукових досліджень Німеччини стимулює розробку дослідницьких проектів, метою яких є з'ясування інструментарію завчасного розпізнання нових вимог до професійної підготовленості. Дослідницькі проекти розробляються на макро- і мікрорівні. На макрорівні досліджується довгостроковий розвиток кваліфікаційної структури професій, дослідження на мікрорівні повинні допомогти з'ясувати зміни в самій професії. Система завчасного розпізнання кваліфікаційних потреб повинна створити основу для прийняття рішень, спрямованих на майбутній розвиток щодо професійної підготовки кадрів. Важливим при цьому буде якомога завчасний вихід на слід розвитку нових кваліфікаційних вимог. Отже, завчасне визначення нових кваліфікаційних потреб стає одним з чинників підвищення якості професійної підготовленості фахівців.

Подаючи найновітніші проекти професійного розвитку на період до 2010 року, дослідники вказали, що кваліфікаційні вимоги значно збільшаться в обсязі. Для того, щоб задовольнити цю потребу, вимагається масова наявність вищих кваліфікацій. Цей рівень надається сьогодні в Німеччині середніми спеціальними навчальними закладами, вищими спеціальними школами (ВСП) й університетами. До 2010 року рівень вищих кваліфікацій має зрости від 23% до 29% [3, с.174]. Німецькі дослідники зазначають, що міжнародне порівняння показує багато спільного щодо кваліфікаційних потреб. Спільним для всіх прогнозів щодо кваліфікаційної підготовленості й зайнятості є те, що вони зумовлені загальноекономічним розвитком. У всіх економічно розвинених країнах прогнозується потужне зростання кваліфікаційних вимог, загальне зміщення акценту на вищі рівні освіти. У всіх країнах кваліфікаційні потреби очолюватимуть інформаційні професії, причому в жодній країні не очікується покриття потреб власним фаховим персоналом [3, с.175].

Важливим для підвищення якості професійної підготовленості є також питання щодо *завчасного* визначення кваліфікаційних вимог. Розв'язання проблеми завчасного визначення кваліфікаційних вимог вирішено реалізувати завдяки впровадженню у процес професійної підготовки додаткових кваліфікацій, що зумовлює необхідність розробки нової дидактико-методичної концепції, нового змісту професійної підготовки, впровадження інновацій, розвиток нових кваліфікацій у системі професійного навчання. Результати експерименту впровадження додаткових кваліфікацій показали, що передбачається поглиблення і розширення фахової компетентності у сферах організації, комунікації, кооперування та

спеціальних знань і умінь, зокрема іноземної мови. У 1999/2000 навчальному році 232 великих і середніх підприємства Німеччини запропонували своїм учням 413 додаткових кваліфікацій, що необхідні переважно як професійна спеціалізація і поглиблення фахових знань та умінь. Зокрема, підприємствами було запропоновано в якості додаткових кваліфікацій: іноземні мови (20%), торгівля (12%), технічні додаткові кваліфікації (10%), техніка, якою управляє комп'ютер (6%), техніка зварювання і зв'язку (6%) управління транспортом (4%), гарантія якості (2%), професійне консультування (2%), європейська економіка знання міжнародного простору (2%) [3, с. 190]. З часом з'ясувалося, що кожна друга додаткова кваліфікація сприяє покращенню якості професійної підготовленості [3, с.189]. Німецькі дослідники установили також кількість навчальних годин, що вимагає додаткова кваліфікація. Так, на переважну більшість додаткових кваліфікацій (80%) відводиться 200 годин, 41% додаткових кваліфікацій вимагає 40 годин. У 84% випадків додаткові кваліфікації надаються на підприємстві під час професійної підготовки, кожний третій захід у наданні додаткової кваліфікації здійснюється за рахунок вільного часу учня. А кожний десятий – виключно за рахунок вільного часу. Щодо фінансового вирішення проблеми, то, як правило, надання додаткових кваліфікацій здійснюється за рахунок підприємства, але є випадки, коли необхідно внести власні кошти, таких випадків нараховуються 3%. У 85% випадків додаткові кваліфікації надаються в рамках організованих навчальних заходів. У третині випадків – створюються спеціалізовані класи або групи. Для 45% учнів додаткові кваліфікації надаються у рамках заходів підвищення кваліфікації [3, с.189].

Разом з цим більшість німців (84%) за те, щоб в школах більше уваги приділяли навчанню основ економіки. Вважають, що для цього слід ввести окремий предмет – „Економіка”. З 2002 року в школах Німеччини проводиться експеримент щодо запровадження цього предмета на основі задіяння інноваційних концепцій, які сприяли б доступному розумінню проблем економіки і світу праці на шкільному рівні відповідно до віку, розвитку та статі [2, с.104]. Вивчення цього предмета повинно сприяти підготовці школярів до вимог професійної освіти, покращенню розуміння ними економічних проблем праці, поглибленню економічного мислення і діяльності шляхом створення умов для самостійного практичного ознайомлення з економічною сферою життя. На основі педагогічно обґрунтованого підходу до праці та економіки розроблена програма експерименту. Головним у цьому експерименті передбачається необхідність опрацювання учнями у науковому супроводі реальних проблем з підприємницької практики, стимулювання соціальної та економічної компетентності учителів, співпраця школи і підприємства, що розглядатиметься як додаткова структура в шкільній програмі; пропонується впровадження різних профільних шкіл з економічної підготовки, налагодження співпраці шкіл і соціальних служб для включення молоді до громадсько-корисної праці; запровадження посади ментора з питань економіки, який протягом тривалого часу здійснюватиме керівництво групою учнів під час проходження практики на підприємстві. Серед пропозицій є заходи, які створюють можливості учителям поглиблювати власні теоретичні й практичні знання про економіку й працю. До конкретної реалізації проекту задіяно вищі школи, наукові заклади, заклади підвищення кваліфікації учителів, підприємства, служби працевлаштування, служби молодіжної політики, благодійні об'єднання.

Підтримуючи посилення зв'язків між школою і економікою, Федеральне Міністерство економіки виступило патроном проекту „JUNIOR – молоді підприємці ініціюють – організовують – реалізують”. Носієм проекту став Інститут Німецької Економіки у співпраці з Німецьким банком.

Під патронажем JUNIOR'а учні дев'ятих і десятих класів протягом навчального року фінансують, випускають та збувають продукцію і через рік подають діловий звіт про успіх або невдачу „діла”. Завдяки такому заходу учні безпосередньо усвідомлюють поєднання теорії й практики. У 2000/2001 рр. в Німеччині функціонувало 260 міні-підприємств, на яких працювало 3400 учнів цього профілю. Досвід набутий учнями у рамках реалізації цієї

програми сприятиме успішному професійному навчанню не лише в училищах, але й у ВНЗ [3, с.171-72].

Зазначений експеримент показує, що економічні знання стають соціальним механізмом, за допомогою якого регулюються, ініціюються, прискорюються процеси розвитку суспільства, а також механізмом, що надає окремій особистості простір і сферу діяльності, яка є необхідною для її ініціативного і самостійного розвитку, що формує її адаптаційні та соціалізаційні можливості, а також підвищує якість професіоналізму в майбутній діяльності.

Отже, проблема підвищення якості професійної підготовки в Німеччині є дуже актуальною. В умовах європейської інтеграції вона набуватиме ще більшої ваги, тому що істотно впливатиме на процес розвитку економіки, науки, техніки і культури суспільства.

Література:

1. Beruf aktuell. (Hrsg) Bundesanstalt für Arbeit. – Nürnberg. – MEDIALOG: – 1997/1998. – 528 s.
2. Berufsbildungsbericht 2000. – 308 s.
3. Berufsbildungsbericht 2001. – 348 s.
4. Beruf- und Arbeitspädagogik./ Handbuch für die Praxis der Berufsausbildung.- Düsseldorf. – Verl. – Anst.Handwerk. – 1991. – 248 s.
5. „Deutschland“. – 1998. – № 4
6. Handbuch für Berufswahlvorbereitung. Ausgabe 1992. – Nürnberg. – Bundesanstalt für Arbeit. – MEDIALOG. – 462 s.

*Jolanta Wilsz
m. Częstochowa, Poland*

THE CONCEPT OF CONSTANT INDIVIDUAL TRAITS OF PERSONALITY AND ITS APPLICATION TO CHOICE OF AN OCCUPATION

The theory of constant individual traits of personality has been theoretically justified by dependencies derived from the theory of autonomous systems¹. The theory itself and its applications in many fields has been presented by the author in numerous publications (some of them are listed in the Reference Section). The theory seems to be most useful for innovative educational undertakings and career counselling.

The concept of constant individual traits of personality is based on a proved assumption that treating man as one of special cases of the general model of an autonomous system allows considering his or her personality as a set of individual, constant properties and variable properties. Constant individual traits of personality of man correspond, according to the first version of the concept, to constant steering properties of the autonomous system, whereas variable traits of personality correspond to variable steering properties of the system.

There was a division made in the conception into constant traits (i.e. independent of the effect of the environment) and variable traits (i.e. influenced by the environment) in the first version of the concept. Two groups of constant individual traits of personality are considered: information traits (intelligence, quick-wits, talent) and energy traits (dynamism, tolerance, susceptibility).

It has been noticed that taking the traits into account may be useful in many fields of human activity (e.g. instruction, education, management, career counselling, conflict solving) because it allows optimisation of activities undertaken in those fields.

There is, however, a shortcoming in the first system of constant individual traits of personality from

¹ The theory of autonomous systems, proposed by M. Mazur, was initially published in his book: *The cybernetic theory of independent systems*, Warsaw 1966.

a psychological point of view. The shortcoming lies in the fact that in the unity of somatic and psychological processes of an individual, the system does not distinguish traits of personality from traits of the individual. The theory of autonomous systems, which treats each individual as a system functioning in the surrounding world, exchanging energy and information with the environment, is very useful in reference to individuals, because it allows considering a person as a system functioning in exactly that way.

Man is both a steering and steered system, just like an autonomous system. That is provided by his or her inner structure that changes due to the steering processes. Human ability of self-steering allows people to maintain their own structure¹ in the state close to the functional balance. In order to prevent losing that ability (which would mean inner disorganisation and impossibility of functioning “in his/her own interest”), man must possess steering properties independent of the influences of the environment. According to the first system of traits, those properties are constant individual traits of his/her personality. The traits constitute barriers that counteract changes in the inner structure of man. If such changes occurred, acceptable limits of physical quantities would be exceeded, which would cause loss of his/her self-steering ability and, consequently, it would terminate his/her existence.

From the point of view of psychological analysis of personality, it seems more proper to accept a changed, corrected system of constant individual traits of personality (hereinafter referred to as the second system of traits). It is mainly due to the fact that considering entirety of resources (especially knowledge, methods of action, socially important symbols etc.) is more relevant for interactions between personality and environment than considering the exchange of energy and information is. The second system of traits is a psychologized version of the theory of constant individual traits of personality. In that system, the constant individual informative traits of personality, which were presented in the first version of the theory (the first system of traits) have been replaced with traits relevant for cognitive and creative functions (i.e. intellectual functions). The traits are reproducibility, convertibility and talent. Constant individual energy traits have been replaced with traits relevant for interpersonal relationships: emissivity, tolerance and susceptibility².

We define **the traits relevant for intellectual functions** as follows:

- **convertibility** is the degree of perfection of thinking processes;
- **reproducibility** is the degree of perfection of perception and mnemonic processes;
- **talent** is the degree of perfection in any given field of activity.

As for the traits relevant for interpersonal relationships, they are:

- **emissivity:**

- **positive emissivity** is a tendency to emit more resources to one's environment than one draws from the environment,

- **zero emissivity** is a tendency to emit the same amount of resources to one's environment as one draws from the environment,

- **negative emissivity** is a tendency to draw more resources from one's environment than one emits to the environment,

- **tolerance** is the range of environmental influence to which one's personality reacts positively, voluntarily,

- **susceptibility** is the range of environmental influence to which one's personality reacts positively under pressure.

There are sufficient grounds to claim that strict correlation occurs between the personality

¹ The existence of human structure is guaranteed by suitable concentration of energy, thanks to which defined pattern of potentials occurs. The higher energy concentration, the higher the difference of potentials is. If the difference of potentials vanishes, due to self-leveling processes, there is an increase in the tendency to draw energy from the environment. If there is no suitable amount of energy in one's environment, and if one is not able to change one's environment, in order to draw the suitable amount of energy from it, one must look for a new, more friendly environment (i.e. the environment that will provide him or her with higher outer potency, called a sociological potency, e.g. money, power, wealth, social care, support obtained from other people etc.)

² The names used here, such as tolerance, susceptibility and talent, sound the same as in the first system of traits, but they do not have exactly the same meaning.

traits defined in the second system and the personality traits defined in the first system. Strictly speaking, it is, in principle, possible to justify the second theory of traits with the arguments of the first theory, but that requires further research studies.

In spite of the fact that all those traits are referred to as **constant**, it does not mean that they are absolutely constant. They are, without any doubt, much more constant than the traits directly acquired in the learning process, however.

The first version of the conception of constant individual traits of personality does not consider any opportunity to change the constant traits under the influence of other factors than ageing. Ageing is understood as a continuous decrease of quality of the organism's building material (originating from auto-compensation processes that result in the loss of energy concentration in the organism). Ageing results in the loss of physiological potency¹, and the loss of human self-steering ability.

The psychologized version (the second system of traits) does not exclude a possibility to change constant traits, although the mechanisms of those changes are not yet defined sufficiently. For example, convertibility, that is a trait of the second system, relevant for intellectual functions, may be increased when a transition of thinking processes to a higher level occurs (that was defined by J. Piaget²). As for intelligence, which belongs to the first system of traits, such change is considered impossible.

Instead of considering emitting or absorbing energy by the system, as takes place in the first system of the traits, in the second system all kinds of resources important for human activity are considered. While doing that, there is no doubt that each resource requires some energy, (*requires energy background*).

The second theory is much more useful for psychological applications, because it eliminates reproaches that could be addressed to the first theory.

Defining constant individual traits of human personality can be based on the observation of human behaviours.

We shall start characterise constant individual traits of personality from the traits relevant in terms of the intellectual functions.

A man who is endowed with high reproducibility is interested in many matters, reveals inventiveness, prudence and brightness in different activities. He can easily associate various items of information, he is able to behave adequately to new situations that have been unknown to him earlier. He can easily draw conclusions from the existing facts and he categorically objects to any limitations in the supply of many various items of information. Unlike him, a man endowed with low convertibility feels uncomfortable when he is made to process a wide range of information, evaluate facts independently and develop his own views on certain issues. He feels helpless when some unpredicted circumstances occur.

When a man endowed with high reproducibility faces something new, he can memorise it without any difficulty and he can easily take advantage of it. A large number of details that must be memorised and reproduced is not any problem for him. That is why he finds nothing difficult in learning things by heart. Unlike him, a man with low reproducibility finds it difficult to memorise and reconstruct much information. In such cases he helps himself with making notes and using several resources (encyclopaedias, handbooks etc.).

While observing a man in action and getting to know the results of his work, while observing the involvement, enthusiasm and passion that he reveals during the work, one can evaluate the type and the level of his talent.

A man with a great talent reveals the intention of devoting himself to the activity in which his talent can be exposed. He wants to obtain and process information concerning that field. Such a man tries to engage on a career that is relevant to his talent. If he fails to do that, he expresses his talent in his hobbies. A man with no clear talent does not reveal strong interests or passions in any field.

¹ Physiological potency is the potency processed in the human organism

² J. Piaget. *Studies on children psychology*. Warsaw 1966 and J. Piaget. *Balancing of cognitive structures*, Warsaw 1981.

When describing traits that are significant for interpersonal relationships, one should start from emissivity.¹

Behaviour of a man with positive emissivity is free, open, independent, but, often, careless and capricious. Such a man shares his feelings and experiences with others eagerly, often being gullible and naïve. He is an altruist, but he is often wasteful and cannot predict side effects of his own actions. He introduces elements of fun and diversity (but, just as often, of chaos and mess) to his job activity.

A man with negative emissivity aims at getting all kinds of resources, like money, power, social status as well as information that may help him in getting those resources. Such a man is pragmatic, practical, far-sighted, effective, and aims at a specific result. He also tends to subordinate principles to satisfy his own needs.

The behaviour resulting from emissivity may be revealed to a larger or smaller extent, depending on the intensity of positive or negative emissivity.

Divergent though behaviours of people with positive and negative emissivity may seem, their similarity shows in their lack of respect for the commonly accepted rules and standards, originating from different sources, however. People with positive emissivity disrespect standards that limit their opportunities of “using” life and having fun (i.e., generally speaking – self-presentation), while people with negative emissivity disrespect standards that make acquiring resources impossible for them to attain.

Unlike the people described above, people with zero emissivity respect all kinds of rules and norms. They are punctual, well disciplined, they want to be regular, fair and reliable while performing their tasks and duties.

People’s behaviours also depend on their tolerance and susceptibility. People with high tolerance voluntarily accept a wide range of stimuli and voluntarily take up a wide range of actions. That is why they are good co-workers and they avoid conflicts effectively.

High susceptibility of people is revealed by their compliance when under pressure. In such conditions, they are able to take up actions that are inconsistent with their own inclinations.

Optimum choice of a career for a given person involves comparison of the set of constant individual traits of his/her personality with the set of traits that are necessary to acquire suitable knowledge, skills and suitable types of behaviour that are indispensable in one career or another. This is why we are going to consider the co-relations between the constant individual personality traits characterised above and the requirements of different jobs.

High convertibility is necessary for the jobs that require:

- a broad mind and easy orientation in different fields of knowledge and life;
- co-ordinated use of many different pieces of information;
- quick solving of tasks resulting from complex, unpredictable situations.

High reproducibility is necessary for effective performance in jobs that require:

- quick, long-lasting and faultless memorising of information (without the need for repeating the information many times);
- storing in one’s memory, reconstructing and using many different pieces of detailed information (e.g. complex instructions) at the time they will be needed.

A specific talent in a given field is necessary when the jobs require:

- memorising, processing and reconstructing large amounts of information concerning that field;
- inventiveness (e.g. necessary for making inventions) and creative imagination;
- enthusiasm and delight in performing the job.

Choosing an appropriate job requires considering all traits that are relevant for intellectual functions (i.e. convertibility, reproducibility and talent).

Generally, one can say that people who do not possess any of those traits (or possess only one of them on a considerably high level) are useful mainly as manual workers. Whereas in case of effective intellectual work (e.g. in management or research studies), a high level of at least two intellectual traits of personality is needed.

¹ The concept of emissivity (Latin *emissio* = discharge, radiation) is used in different fields of science – from physics to economy. It is expedient to use the concept in psychology as well.

If one of them is talent, such a man is useful for creative work.

On accepting a definite scale for each of the three traits, we obtain the number of resulting types of intellect (e.g. assuming a three-degree scale allows distinguishing 27 types of intellect). Defining the type of a man's intellect is crucial for choosing the most appropriate job for him.

Usefulness of a given person for a given job also depends on his/her constant individual personality traits relevant for interpersonal relationships (i.e. emissivity, tolerance and susceptibility). They are relevant to specific functions performed while following the career that has been selected on the grounds of intellectual traits of his/her personality.

People with highly positive emissivity feel uncomfortable in monotonous work, when there is a necessity of conforming to certain demands and orders. They feel uncomfortable in jobs that require strict discipline, while they like jobs that require continuous changes, e.g. mobility. If they have much talent, they may succeed in creative jobs.

A man with smaller amount of positive emissivity is satisfied acting as an interpreter who explains the intentions contained in creators' works to other people, for example, as an actor or a performer of music.

Individuals with zero emissivity feel best in occupational roles that require performing strictly defined tasks. Acting according to definite standards is important for them, so they need a well-organised system of work. A career that requires zero emissivity and high intellectual level, guaranteed by high values of the traits relevant to intellectual functions, is, for example, that of a judge.

For people with highly negative emissivity, the most proper form of activity is implementing their power over other people and managing all kinds of socially important resources.

Individuals with lower negative emissivity are good at performing organisational functions. A typical example is the career of a manager. They take up organisational tasks that correspond to their skills and abilities. Unlike the people with highly negative emissivity, they extend the range of their organisation only to the extent that is required to achieve far-reaching goals.

One should note the significance of tolerance and susceptibility in job activity, because people cannot take up any actions beyond the range defined by the sum of tolerance and susceptibility.

High susceptibility is allowed (sometimes even required) in people who realise executive functions, but only if their activity is continually controlled. People performing responsible work that requires taking and implementing independent decisions (especially managers of different kinds) should have low susceptibility, or they may be manipulated by other people.

High tolerance is required for smooth co-operation with other people, and thus, it is a desirable trait in jobs that require such a co-operation. There are also jobs requiring low tolerance (for example that of a ticket inspector or a proof-reader).

Hence, the set of constant individual traits of personality (in its psychologized version) may be used as a criterion when selecting the field of one's vocational activity and the function in the given field (e.g. creators of ideas, organisers or task performers). That is why that theory may be practically applied in career guidance.

However, that requires further improvement of the methods of evaluation of those traits and teaching the theory to vocational counsellors, psychologists and educators

Bibliography:

1. Wilsz J., Znaczenie niekształtowalnych cech osobowości człowieka w procesie kształcenia przedzawodowego, Częstochowa 1996.
2. Wilsz J., Przemiany edukacyjne z punktu widzenia podejścia systemowego i koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości człowieka, „Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia” No. I, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziński, N. Nyczkało, Częstochowa-Kijów 1999.
3. Wilsz J., Osobowościowe aspekty teorii rozwoju zawodowego w kontekście koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości, „Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia” No. II, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziński, N. Nyczkało, Kijów-Częstochowa 2000.
4. Wilsz J., Optymalizacja procesów sprzyjających rozwojowi człowieka ze względu na stałe indywidualne cechy osobowości, „Ruch pedagogiczny” nr 3-4, No. 3-4, Warszawa 2000.
5. Wilsz J., Znaczenie koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości dla poradnictwa zawodowego, „Pedagogika Pracy”, No. 38, 2001.

6. Wilsz J., Relacje między procesem przystosowania zawodowego a strukturą osobowości osoby przystosowującej się, „Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia”, No III, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziuf, N. Nyczkało, Częstochowa-Kijów 2001.
7. Вільш І., Структура, зміст і функції сталих індивідуальних якостей учня у процесі допрофесійного навчання і виховання, Київ 1997.
8. Вільш І., Сукупність сталих індивідуальних рис особистості як критерій обрання професії та функціональної ролі у її межах, Збірник наукових праць: „Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект”, за ред. Н. Ничкало, Київ 1999.
9. Вільш І., Концепція сталих індивідуальних рис особистості як засіб удосконалення освіти, „Неперервна професійна освіта: теорія і практика”, випуск I, Київ 2001.
10. Вильш И.: Выбор профессий на основе концепции устойчивых индивидуальных качеств личности, „Профессиональное образование”, № 1, Москва 2001.

*Іоланта Вільш
м. Ченстохова, Польща*

КОНЦЕПЦІЯ СТАЛИХ ІНДИВІДУАЛЬНИХ РИС ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ВИКОРИСТАННЯ ПРИ ВИБОРІ ПРОФЕСІЇ

Резюме

Викладається концепція сталих індивідуальних рис особистості, побудована на базі теорії автономних систем. Охарактеризовано: риси у сфері інтелектуальних функцій (відтворювальність, перетворювальність і талант); риси у сфері міжособових стосунків (емісійність, толерантність і піддатливість); типову поведінку, в якій виділені риси знаходять вияв. Звернуто увагу на те, що врахування описуваних рис може бути корисне у різних галузях діяльності (навчання, виховання, управління, професійна консультація, розв'язування конфліктів тощо), дозволяючи оптимізувати її. Розглянуто шляхи застосування концепції при виборі сфери професійної діяльності, а також функціональної ролі у її межах (наприклад, ролі генератора ідеї, організатора, виконавця). Використання описаної концепції відкриває можливості підвищення ефективності професійної консультації. Проте для реалізації цих можливостей є потрібним, з одного боку, удосконалення методів оцінювання виділених рис, а, з другого, – включення даної концепції до змісту підготовки психологів, педагогів і фахівців із професійного консультування.

*Р.С. Гуревич
м. Вінниця*

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Домінуючою тенденцією подальшого розвитку сучасної цивілізації є перехід передових країн світу від постіндустріального до інформаційного суспільства, в якому об'єктами і результатами більшої частини зайнятого населення будуть інформаційні ресурси і наукові знання.

Які нові можливості відкриються перед людьми в цьому суспільстві? Як зміняться умови їхньої професійної діяльності, побуту та відпочинку? З якими новими проблемами зіштовхнеться людина в новому інформаційному середовищі? Якими знаннями та вміннями вона має володіти для того, щоб вирішити ці проблеми? Всі суголосно прагматичні питання стосуються сучасної людини, занепокоєної своїм майбутнім.

Відповіді на ці запитання сьогодні одержати зовсім непросто, незважаючи на те, що кількість наукових публікацій сягає сотень тисяч. Тому наявна об'єктивна потреба в систематизованому вивченні соціальних і культурних аспектів інформатизації суспільства та розповсюдження цих знань за допомогою системи освіти.

В умовах неперервного зростання можливостей реального доступу до інформації з будь-якої країни світу і будь-якою мовою за допомогою глобальних систем телекомунікації, для будь-якої людини є необхідним самостійно вміти розробити раціональну стратегію пошуку необхідної йому особисто інформації з множини наявних. У подібній ситуації різко

зросли вимоги до інформаційної культури особистості. Людина нині потребує в сформованих навичках ефективної взаємодії з інформаційним середовищем, в умінні використовувати надані їй можливості, тобто повинна мати певний рівень культури поведінки в **інфосфері**, під якою розуміють „глобальну інфраструктуру електронних засобів збереження, обробки і передавання інформації” [2, 168].

Аналіз попередніх досліджень. Поняття культури є складним і може тлумачитися по-різному. Культура в різноманітних її проявах є об’єктом і предметом вивчення множини конкретних наук. Для філософії властивий розгляд культури в її загальних рисах. Сам термін „культура” походить від латинського слова „culture” – „обробіток землі”. Цей термін якнайкраще відображає сутність поняття, під яким філософи розуміють усі види перетворюючої діяльності суспільства і людини разом з її результатами. Нині термін „культура” часто також вживають як міру рівня освіченості та вихованості людини.

У становленні особистості важливе місце посідає освіта. Проте поняття освіченості та культурності не співпадають. Освіченість найчастіше означає оволодіння значним запасом знань, ерудицію людини. В той же час вона не включає цілу низку таких важливих характеристик особистості, як моральна, естетична, екологічна, психологічна, комунікативна культура тощо. Ось чому так важливе поєднання освіти і виховання, а також поєднання у вихованні розвитку інтелекту і моральних якостей.

Поняття „культура”, як уже було зазначено, має багато визначень і, відповідно, значень. За деякими даними загалом налічується близько 200 визначень і характеристик культури. Скажімо, значне розповсюдження одержав аксіологічний підхід до розуміння культури як сукупності матеріальних і духовних цінностей [див., наприклад, 2].

Інший напрям у дослідженні феномена культури можна назвати процесуально-діяльнісним [5, 84]. Представники цього напрямку вважають діяльність та її способи основною одиницею аналізу культури. Під культурою тут розуміють, насамперед, систему досвіду, що склався, у вигляді технологій і результатів діяльності як зовнішньої, так і внутрішньої, що передається від покоління до покоління.

Увага до технологічного аспекту дозволяє вийти на розроблений у науках про освіту діяльнісний підхід (О.М.Леонтьєв, П.Я.Гальперін, Н.Ф. Талізін і ін.) у формуванні тих або інших „пластів” культури людини.

При цьому деякі представники процесуально-діялісного напрямку хоча й визначають сутність культури як трансляцію способів діяльності, фактично не обмежуються цими рамками і значно ширше трактують поняття культури. Так, наприклад, у працях М.С.Кагана наголошується, що культура в її динамічному аспекті неможлива без творчості.

Можна також виділити напрям, у якому реально представлена культуротворча, культуристворююча роль особистості [1; 5]. У цьому підході культура розуміється не лише як відтворююча активність, що забезпечує підтримку досягнутого рівня в суспільно-історичному розвитку, а й як творчість особистості, спрямована як на створення нового в культурі, так і на присвоєння культурних цінностей під час становлення індивідуальної культури.

Вважаємо доцільним розглядати питання про місце культури людини в освітньому процесі в єдності трьох її основних складових: аксіологічної, процесуально-діялісної, творчої.

Виходячи з цієї позиції, можна проаналізувати аспекти культури, властиві одній людині, та такі, що проявляються в різних сферах діяльності: інформаційній, моральній, психологічній, фізичній тощо.

Про культуру людини можна говорити з урахуванням ряду особливостей (національних, вікових і т.д.), у контексті інформаційних процесів і відношень, тобто правомірним є вивчення **інформаційної культури особистості**.

Професійна інформаційна культура визначається специфікою певного виду діяльності (вчителя, лікаря, менеджера і т.д.), особливостями завдань, що вирішуються. В цьому аспекті загальна або базова інформаційна культура особистості визначається наявністю характеристик, параметрів, що визначають готовність ефективно розв’язувати широке коло повсякденних завдань незалежно від особливостей вузьких, спеціальних видів діяльності,

виконувати широкий спектр соціальних ролей безвідносно конкретної професійної діяльності. Визначень як загальної, так і професійної інформаційної культури є досить багато. Так, академік РАО О.П.Єршов у праці „Комп’ютеризація школи і математична освіта” пропонує на етапі переходу „від комп’ютерної грамотності до інформаційної культури” формувати в учнів:

- навички грамотної постановки завдань, що виникають у практичній діяльності, для їхнього розв’язання за допомогою ЕОМ;
- навички формалізованого опису поставлених завдань, елементарні знання про методи математичного моделювання та вміння будувати прості математичні моделі сформульованих завдань;
- знання головних алгоритмічних структур і вміння їх використовувати для побудови алгоритмів розв’язання задач за їхніми математичними моделями;
- розуміння будови та функціонування ЕОМ й елементарні навички складання програм для ЕОМ за побудованим алгоритмом на одній із умов програмування високого рівня;
- навички використання головних типів інформаційних систем і прикладних програм загального призначення для розв’язування їх за допомогою практичних задач і розуміння головних принципів, що лежать в основі функціонування цих систем;
- уміння грамотно інтерпретувати результати розв’язку практичних завдань за допомогою ЕОМ і використовувати ці результати в практичній діяльності.

Ці вимоги, взяті в мінімальному обсязі, складають завдання досягнення першого рівня комп’ютерної грамотності, а в максимальному обсязі – перспективне завдання – виховання „інформаційної культури”. Це визначення, хоча й достатньо ємнісне, залишає простір для багатьох інтерпретацій, щоб після накопичення досвіду підсилувати гуманітарну та соціальну компоненти інформаційної культури.

Можна навести ще низку визначень інформаційної культури різних авторів*. Наприклад, інформаційна культура – це „галузь культури, пов’язана з функціонуванням інформації в суспільстві та формуванням інформаційних якостей особистості”. Або „гармонізація внутрішнього світу особистості під час засвоєння всього об’єму соціально-значущої інформації”. Або „якісна характеристика життєдіяльності людини в галузі одержання, передавання та використання інформації, де пріоритетними є загальнолюдські духовні цінності”. Можна зустріти і таке визначення: „...рівень знань, що дозволяє людині вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, брати участь в його формуванні та сприяти інформаційній взаємодії”.

Найбільш близьким до правильного, всебічного визначення поняття „інформаційна культура”, з нашої точки зору, є таке: „... ступінь досконалості людини, суспільства або певної його частини в усіх можливих видах роботи з інформацією: її одержанні, накопиченні, побудовані і перероблені будь-якого роду, в створенні на цій основі якісно нової інформації, її передаванні, практичному використанню”.

Усі перераховані вище визначення розкривають, на нашу думку, суттєві характеристики інформаційної культури. Разом з тим, аналізуючи їх, ми дійшли висновку, що їх треба розширити та доповнити згідно з уявленнями про загальну (базову) культуру особистості, що є цільовим орієнтиром загальної середньої освіти.

Наш підхід до визначення інформаційної культури особистості базується на сучасних культурологічних дослідженнях, що виділяють:

- а) функції культури особистості;
- б) головні структурні складники культури людини (знання, норми, цінності і т.д.);
- в) процесуальний аспект культури особистості в єдності культурозасвоєння та культуротворчості;
- г) результат присвоєння культури людиною, що виражається у взаємозв’язку навченості, вихованості та рівня розвитку.

Виходячи з розуміння культури як:

* Оскільки визначень багато, і вони повторюються, наводимо їх без посилань.

- специфічно людських способів діяльності;
- сукупності духовних цінностей;
- процесу самореалізації творчої сутності людини,

ми виокремили елементи інформаційної культури людини, у відповідності до яких буде здійснюватися подальший аналіз процесу її становлення. При цьому ми також наслідували виділені у філософії (культурології) компонентам культури (норми, знання, значення, цінності, символи). Коротко розглянемо зміст кожного з них:

а) культурні норми можна умовно поділити на спонукаючі, забороняючі, загальнолюдські, національні, класові, групові, обов'язкові і необов'язкові (до виконання);

б) знання як результат процесу пізнання може бути виражено в уявленнях, судженнях, поняттях, теоріях, законах. Воно може бути науковим і донауковим (життєвським), емпіричним і теоретичним, практичним і духовним;

в) значення – культурний засіб поєднання зі світом за допомогою знаків. Значення виражаються в образах, умовних знаках, жестах і словах, одязі, ритуалах тощо;

г) цінності як спосіб регуляції людської діяльності, поведінки є найскладнішим компонентом культури;

д) символи, що можуть бути об'єктами розгляду з точки зору різноманітних форм прояву в інформаційній діяльності (тексти, програми, бази даних і т.д.), їхні трактування, придання їм особистісного змісту та впливу на діяльність людини.

Отже, на підставі цього аналізу можна виділити такі складники інформаційної культури особистості, що можуть бути основою для визначення самого поняття, виділення параметрів діагностики становлення інформаційної культури, а також орієнтирів, що визначають цілі, завдання, зміст і ефективність освітньої діяльності [6, 49]:

1. Інформаційна (комп'ютерна) грамотність.
2. Інформаційна компетентність.
3. Інформаційний ціннісно-змістовий компонент.
4. Інформаційна рефлексія.
5. Інформаційна культуротворчість.

Розкриємо коротко суть кожного із компонентів інформаційної культури особистості.

Інформаційна грамотність – це оволодіння знаннями (фактами, уявленнями, поняттями, законами і т.д.), уміннями, символами, правилами та нормативами в галузі комп'ютеризації та інформатизації. Комп'ютерна грамотність може виявлятися в світогляді, ерудиції, обізнаності з приводу різноманітних явищ комп'ютеризації та інформатизації, як з точки зору наукового знання, так і з точки зору практичного досвіду, що впливає безпосередньо зі спілкування людини з іншими людьми, а також із засобів масової інформації і т.д.

Як свідчить практика, можна володіти певною інформаційною грамотністю, не володіючи науковими поняттями і термінами, не уявляючи складності інформаційних процесів та інформаційних відношень.

Інформаційна (комп'ютерна) грамотність передбачає оволодіння системою знаків і їхніх значень, способами діяльності, зокрема, способами інформаційного пізнання. Причому, мова йде не лише про знання, а й про їхнє використання.

Інформаційна компетентність визначається можливістю громадянина інформаційного суспільства забезпечити собі вільний доступ до інформації, що не є тайною, а також його здатністю:

- опублікувати та розголосити власну інформацію в нецензурованому вигляді;
- забезпечити собі право вільного вибору джерела, провайдера, формату, стандарту, програми і технології роботи з інформацією;
- реалізовувати доступні в суспільстві можливості відносно виробництва, передавання, розповсюдження, використання, копіювання, знищення всієї доступної йому інформації, в тому числі і його власну інформацію.

При цьому в умовах демократичної держави ці можливості повинні бути забезпечені суспільством.

Отже, головна відмінність інформаційної (комп'ютерної) грамотності від компетентності

полягає, на нашу думку, в тому, що грамотна людина знає (наприклад, що необхідні йому документи можна знайти в телекомунікаційній комп'ютерній мережі), а компетентний – реально і ефективно може використати знання в розв'язанні тих або інших проблем, здатний перейти від слів до справи, від загальних міркувань до вчинків. Грамотна людина знає „про комп'ютери”, а компетентна реально та ефективно ці знання використовує.

Ціннісно-змістовний компонент інформаційної культури особистості становить сукупність, систему особистісно значущих і особистісно цінних устремлінь, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, вірувань у галузі інформаційних процесів і стосунків.

Головне питання теорії цінностей – розкрити, які цінності характеризують культурну людину. Знаний американський психолог А.Маслоу [7, 81] виділив, виходячи, з описаної ним системи потреб, дві групи цінностей:

- вищі – цінності розвитку (естетичні, моральні, пізнавальні);
- низькі – регресивні цінності, що сприяють виживанню (спокій, сон, відпочинок, безпечність).

Отже, головна відмінність від попереднього компонента полягає в тому, що тут домінують найбільш складні елементи культури, наприклад: зміст, що вкладається в певні феномени; ціннісні орієнтації, які слугують головними регуляторами особистісного вибору, позиції особистості і т.д. Ми вважаємо, що ціннісно-змістовий компонент інформаційної культури особистості впливає на формування грамотності та компетентності, розвиток рефлексії та культуротворчості.

Інформаційна рефлексія – це відслідковування людиною цілей, процесу та результатів своєї діяльності з присвоєння інформаційної культури, а також осмислення тих внутрішніх змін, які в ній відбуваються, себе як особистості, що змінюється, суб'єкта діяльності та відношень. Рефлексія людини як суб'єкта культури охоплює всі перераховані її компоненти: осмислення власного рівня інформаційної грамотності і компетентності, розвиток рефлексії та культуротворчості.

Інформаційна культура, що спирається на інформаційну (комп'ютерну) грамотність, має сприяти розвитку професійної культури користувачів інформації. Інформаційне середовище спонукає користувача постійно оцінювати свої знання та знання, що зафіксовані в інфосфері, вміти співвідносити моделі знань та інформації. Доля кожної людини все більше залежить від того, наскільки вона здатна своєчасно одержувати, адекватно сприймати і продуктивно використовувати нову інформацію (точніше нові знання) в своєму повсякденному житті, а також усвідомити своє місце в інфосфері, діагностувати себе як творця і користувача інформації, усвідомити інформаційну ситуацію, що склалася.

Наступним компонентом інформаційної культури є **культуротворчість**. Це значить, що людина є не лише творінням культури, а й її творцем.

Як відомо, є два критерія творчості:

- новизна результату або способу діяльності;
- якість мислення і уяви, що характеризується як **креативність**.

Об'єктами інформаційної творчості можуть бути образи та ідеї, символи і поняття, вчинки і відношення, цінності та переконання. Творчий компонент можна інтерпретувати як готовність особистості до виконання культуротворюючої ролі як стосовно присвоєння, „розпредмечування” культури, так і створення нових форм культури. Творчість може виявлятися стосовно норм („нормотворчість”), традицій, народження нових особистісних сутностей („переоцінка цінностей”), знань (відкриття, теорії, тощо), нових способів діяльності (технологій), власного життя та себе самого (визначення перспективи особистісного зростання, самовдосконалення) і т.д.

Отже, інформаційна культура є системним утворенням, кожний компонент якої взаємопов'язаний з іншими і, разом з тим, є самостійною характеристикою, що виконує свої функції.

Підведемо **підсумок**. На підставі сказаного вище ми визначаємо загальну **інформаційну культуру особистості** таким чином: інформаційна культура особистості становить складову частину базової культури особистості як системної характеристики людини, що дозволяє їй ефективно брати участь у всіх видах праці з інформацією:

одержанні, накопиченні, кодуванні та переробці будь-якого роду, в створенні на цій основі якісно нової інформації, її передаванні, практичному використанні та таку, що містить грамотність і компетентність у розумінні природи інформаційних процесів і відношень, гуманістично орієнтовану інформаційну ціннісно-змістовну сферу (устремління, інтереси, світогляд, ціннісні орієнтації), розвинуту інформаційну рефлексію, а також творчість в інформаційній поведінці та соціально-інформаційній активності.

До речі, стосовно генезису інформаційної та інших аспектів культури особистості адекватним поняттям є „становлення”, а не „формування”, „виховання”, „розвиток”. Це зумовлене, по-перше, самим поняттям культури особистості, що означає одночасно і навченість, і вихованість, і рівень розвитку особистості. По-друге, процес становлення відбувається під впливом множини зовнішніх і внутрішніх, об’єктивних і суб’єктивних чинників, таким чином культуру не формують, культуру присвоюють, до неї долучаються, і цей процес відбувається далеко не в спеціально організованих умовах.

Будь-яке явище, що вивчається поза генезисом, не відображає його різнобічно, динамічно, суттєво. Термін „становлення” відбиває неперервну динаміку, зростання, етапність і означає вихід за межі статичного вивчення культури особистості, формулює запитання про її генетичні корні, особливості в різних періодах і чинниках, що її зумовлюють.

Література:

1. Асмолов А.Г. XXI век: психология в век психологии. – М.: Генезис, 1998. – 246 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций. – М.: Совершенство, 1998.
3. Гуревич Р.С. Інформаційна культура майбутнього вчителя // Професійна освіта: педагогіка і психологія / За ред. П.Левовицького, І.Вільш, І.Зязюна, Н.Ничкало. V. – Ченстохова-Київ, 2003. – С. 35-44.
4. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі. – Вінниця: ДОВ „Вінниця”, 2002. – 116 с.
5. Давидович В.Е., Жданов Ю.А. Сущность культуры. – Ростов-на-Дону. Изд. Ростовского – на Дону ун-та, 1997. – 168 с.
6. Карагодов С.Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности // Педагогическая информатика. – 2000. – № 2. – С. 41-55.
7. Маслоу А. Психология бытия. – М.: ЮНИТИ, 1997. – 309 с.

*Anna Kalika
Jed DeCory, Toronto, Canada*

EDUCATION AND EXPERIENCE IN CANADIAN UNIVERSITIES

Keep in mind: even at the height of the the baby-boom bulge, the biggest year-to-year growth was 25.000. Canada responded by building new universities and filling them, with students and faculty. Now, as the babies of that well-educated baby-boom generation – the echo boom– beat a path to the postsecondary doorstep in record numbers, the faculty who taught their parents are heading in the opposite direction, retiring in record numbers as well. In 1990, there were 532,000 full-time students enrolled in Canadian universities and 36,400 full-time faculty to teach them. This fall? Virtually no change in the number of full-time faculty.

Two years ago, experts forecast that the Canadian university system was going to have to accommodate a growth of 200,000 students by 2011. Now, those numbers look extremely conservative. As of this fall, Canadian universities have already absorbed half that growth, with an enrolment of roughly 745,000 full-time undergrad and graduate students. The result, in many places: a space squeeze of unprecedented proportions and a ratcheting up of entry grades as competition goes through the roof. As one university president said to another at a recent gathering in Toronto: “Let’s face it, there are some of us who wouldn’t get into university right now.”

Take the West Coast: this fall, no student whose average was less than 80 per cent would have found a

seat in arts or science at the University of British Columbia, Simon Fraser or the University of Victoria. Along with Ontario and Alberta, B.C. is facing megademand from university-bound students— and it's the province with the lowest number of university seats per capita. If it were to match Ontario's rate, B.C. would have to almost double its current capacity, adding 50,000 spots to its 65,000.

Alberta has similar challenges. Calgary, for instance, is growing faster than any other major city in Canada, and demand for education is high. Between 1995 and 2000, the University of Calgary absorbed a quarter of the post-secondary growth in the province. But recently, due to budget constraints, the university announced its decision to cap undergraduate enrolment in the coming year. With each faculty setting a quota, students will need even higher grades than they did this year, especially in first-year business, where the current entering average was 86 per cent, or the bachelor of health sciences program, where it was 92 percent.

Preserving quality, preparing for the future, innovating at the same time—it's a pretty tall order. These are the challenges keeping many gifted university leaders awake at night: attracting and keeping the right students, in the right numbers; attracting and keeping the right faculty, in the right numbers. And let's not forget: ensuring that the entire landscape is engaged.

A tall order, especially this year—a year that an elite group of faculty has called the equivalent of a double hurricane, “academe's version of *The Perfect Storm*.” Recently, the 2002 winners of the prestigious 3M Teaching Fellowship raised concerns about the quality of the university learning experience, grading it at a C minus. Their concern: all too often, students are forced to sit passively in lectures, rather than being actively engaged.

So, does it all come down to numbers? Well, in some ways, yes: getting the numbers right has a big effect on the student experience. Many universities faced the same conundrum as McGill did in predicting their yield rate: namely, the number of students who, having received offers of admission, would accept. Brady aimed for a growth of 200 at Queen's and ended up 11 students above target. Others weren't so close. Tiny Acadia University in Wolfville, N.S., was aiming for a total of 3,700 students — and ended up with 3,900. “We assumed that a lot of the Ontario students would be double-booking,” says new president Gail Dinter-Gottlieb. “Taking more students means having to hire more faculty and because we're in a rural setting, it's hard to find the quality we want. We're adapting, but we're feeling the strain.”

She wasn't alone. There was strain on many campuses, in class and beyond. Things were especially tense at the very crowded Scarborough campus of the University of Toronto, with the arrival of 3,160 first-year students. Particularly troubling was the postponed opening of the library within the \$23-million Academic Resource Centre. For the first two months of school, students had to order books from the downtown Robarts Library—with delivery taking up to five days. “Last year, classes were crammed,” says Dan Bandurka, Scarborough student union president. “But you could walk down the hallway and not bump into anyone. This year, it's like the Yonge and Bloor subway stop in the middle of rush hour, all the time. From 7 a.m. to 7 p.m., lineups galore.” So what's working? “Faculty are pulling more than their own weight, holding extra office hours. Because of the people, it's working.”

This year, many university residences turned single rooms into doubles, doubles into triples—and still had trouble finding space for incoming students. In June, when Wilfrid Laurier University in Waterloo, Ont., discovered it had promised residence to 2,994 first-year students and only had space for 2,379, administrators offered a package worth \$2500—a choice of a computer or a Blackberry, plus book and food credits—to anyone who would give up their spot. Fifty-one students accepted the offer, and the rest were accommodated in a variety of spaces, including nearby apartment blocks. Similarly, McMaster in Hamilton, having guaranteed residence to every incoming student with 80 per cent—up from last year's 75—realized that its 3,258 residence beds would not cut it. Even after creating 122 extra spots by tripling some double rooms, they were short. The university offered a \$1,000 credit for tuition or books and a full deposit refund to anyone who would remove their name from the residence list. Only eight said yes.

Which comes as no surprise. Contrary to what management guru Peter Drucker predicted several years ago, the death of the traditional campus experience has been greatly exaggerated. And for that reason, Heather Munroe-Blum, the new principal of McGill, made it one of her top

priorities to purchase a property in downtown Montreal, one that could be transformed into a residence. For several years, McGill had been reduced to using a lottery system to determine who got into residence. The university lost many bright students in the process.

The new 617-bed dorm has become the destination of choice. Walk past the lobby, with its sparkling chandeliers, plush club chairs, marble bistro tables and cherry-wood reservation desk—now home to the residence security guard—and you enter a student dream world: each room with its own private bath, double or queen-size bed. A ballroom transformed into a quiet study area, with wingback chairs. Foosball tables, pool tables, a pizza oven from California. “I’ve always wanted dark wood furniture,” says floor fellow Liz Simmie, giving a tour of her two-room corner suite. “And now I have it.”

Talking and listening, keeping the place engaged: that’s the major challenge. But when the going’s tough, the tough get innovative. “If I had \$100 million, could I do better?” asks Alastair Summerlee, the new president of Ontario’s Guelph University. “Absolutely. But the sky-is-falling mentality doesn’t help us improve.” Over the past several years, as provost and vice-president, academic, Summerlee helped launch a series of initiatives at Guelph, including the establishment of Student Learning Groups in courses where the number of Ds and Fs were higher than expected. Senior students coach those who need help. As well, the university launched a small series of first-year seminars, giving groups of 15 students the opportunity to tackle interdisciplinary questions with senior scholars. Says Summerlee: “I’m not interested in the blotting-paper approach to teaching, whereby I tell you and you soak it up.”

Neither is Chris Buddle. Walk into the 31-year-old insect ecologist’s lab at McGill’s Macdonald campus, and the first thing you notice is the tarantula—a gift from a former undergrad now doing her master’s at UBC—asleep in a glass box above the microscopes and hundreds of little glass vials. The next thing you notice is the very animated Elise Bolduc, a second-year agriculture student, trying to feed a fruit fly to a friskyspider. One of two undergrads working in Buddle’s lab, Bolduc is spending as many as 30 hours a week in the lab, working on her thesis on the role of spiders in keeping vineyards healthy. Recently, the 22-year-old had one of those rare eureka moments: after several hours examining a spider under the microscope, she discovered a species that had never been identified in Quebec before. “Which is big!” says Buddle. “Imagine the attention if that were a mammal!”

If Buddle and Bolduc are interested in the role of spiders in consuming bugs, Greg Matlashewski is looking at bugs a bit differently—namely how bugs meet drugs. Working out of the historic Lyman Duff Medical Building, the chair of microbiology and immunology at McGill has been working hard to find a vaccine for a form of leprosy called *leishmaniasis*. A parasitic disease spread by the sandfly, leishmaniasis—which kills roughly one million people annually—is especially prevalent in South America, India and Africa. Last year, the World Health Organization funded Matlashewski’s research on a new vaccine for the disease.

Not only has he spent years working on this cure, but many hours training the next generation of research scientists. “These students” he says, “are the ones who will have to take care of the rest of us.” Each fall, Matlashewski and his colleagues welcome an elite group of 25 fourth-year students into their infectious-disease labs. Anne Chessler, who graduated from McGill last year, did her honours project in Matlashewski’s lab. Says Chessler: “It was a great opportunity to learn techniques, to learn how you can succeed as a scientist. Greg’s lab is full of very gifted researchers—a post-doc fellow from Scotland, two research associates from India and China, lots of people who are where I want to be in five or 10 years. And of course, Greg has made some pretty amazing progress in developing a potential vaccine for the disease.”

This year, Chessler was accepted into the highly respected Harvard School of Public Health, where she is pursuing a Ph.D. in immunology and infectious diseases. “There are certain things that aren’t well funded at McGill,” says the Washington-born student. “The library system is pretty horrible. But the opportunity to do lab research in undergrad is pretty much an essential if you want to get into one of the more competitive programs.”

Ask many people what was important about their university years and they’ll likely mention one person—a mentor, a guide, someone who recognized a gift that could evolve into much, much more. This is the sort of experience that Chessler has had with Matlashewski, that Bolduc is having

in Buddle's lab. Ask Buddle where he developed an interest in spiders, and he'll tell you about a wet afternoon working on an ecology project at Guelph. "My professor, Dr. Larson, asked me to hang off a few kliff faces to look at old cedar trees, and I said, 'Holy cow, look at all those spiders!'" "The rest is history."

"What is this amorphous thing we call quality?" asks Sheldon Levy, a vice-president at the University of Toronto. "Well, I can tell you when you know you 'don't got it'—when you have too many students per faculty."

Michael O'Neill, a first-year student enrolled in international development at Guelph and winner of a prestigious Canadian Merit Scholarship Foundation National Award, would agree. "In one class, there are 300 students filling an already cramped room to capacity," says the 19-year-old. "The prof takes very few questions and never opens up the floor to discussion. There is no room for critical analysis." So, what is working? "Speaking directly with my professors. It happens rarely, but it's usually inspiring. Unfortunately, the professors who make themselves available are always swamped with lineups."

There are many university presidents who would agree with O'Neill's assessment of the situation—but not on the record. They'll say: we're doing the best we can. Our enrolment numbers are up, and faculty hiring hasn't kept pace.

Let's face **it**: those lineups that O'Neill is part of are going to continue for along, long time, as he and his peers head to grad school, medical school, law school—and their younger brothers and sisters follow behind them.

"What are we going to tell them, that there's no room?" asks Paul Davenport, president of University of Western Ontario in London, Ont. "We can't tell these students the doors are closed." Next fall, Queen's will take the same number of first-year students that **it** did this year. In 2005, it will decrease its intake by 250, increasing on the graduate side. Meanwhile, at the University of Toronto, the two suburban campuses will maintain their size, while the downtown St. George campus reduces its first-year intake. Others are making similar decisions.

Which raises the question: are there good long-term plans to deal with the demand for enrolment growth? "No," says Calgary's Weingarten. "We're scrambling. And the reality is that we have more and more students each year who are qualified, for whom there is no room—and not just facilities, but faculty. Let me express a little sympathy for government. I don't think they anticipated this kind of growth. It's a wonderful headache to have—but it's a headache nonetheless."

A headache that could have—and should have—been anticipated. For some time, Roger Martin, dean of the Rotman School of Management at the University of Toronto and chair of the Institute for Competitiveness & Prosperity, has been warning that Canada is already lagging behind its major competitors in terms of university participation. At a World Economic Forum in Switzerland this year, Martin presented the following findings: when **it** comes to earning B.A.s, Canadians are almost on par with Americans, on a per-capita basis. But past that level? Canadians earn fewer than half as many graduate degrees. In fact, Martin says that Canada's under-investment in higher education accounts for fully one-quarter of the prosperity gap with the United States. "Somehow, we decided to dramatically under-invest versus the U.S.,," says Martin. "Canadians tend to have a superior attitude about our education. We have to snap out of it and recognize we're behind. Post-secondary education is the highest-paying investment there is."

The AUCC's O'Heron couldn't agree more. He points out that by limiting the opportunities for qualified students, Canada is circumscribing its own future prosperity. As it stands, the 15 per cent of Canadians over 18 who have university degrees contribute 35 per cent of the taxes in this country. "It's wrong, economically, socially and morally, to exclude large groups of students from the opportunity that education affords" says O'Heron. "How ridiculous is it that students with high averages are not even getting a sniff from universities? They're going back to high school to get higher grades so they can better their chances, taking teachers' time from students who need them. Now, how inefficient is that?"

If there is going to be reinvestment, where are the funds coming from? Increasingly, students are worried that funding will come directly out of their pockets, in tuition hikes.

In British Columbia, universities have raised their fees for the typical undergrad by 62 per cent since the province lifted its six-year freeze in 2002. Last month, Alberta students—fearing their province might follow suit and lift the cap on tuition—held a province-wide day of protest. There is no doubt that universities, in the absence of any significant growth in operating funds, have become more dependent on tuition revenue. As Tom Traves, president of Dalhousie University in Halifax, says:

“We’re not counting on a huge infusion of government funds. That would require a major change in attitude.”

Last month, AUCC made a pitch for that attitudinal change. In a presentation to the federal government, AUCC proposed the creation of a new transfer payment called the Higher Education Renewal Fund. Similar to the Health Care Renewal Fund, it would be used to reinvest in faculty, staff and technology—offering the same sort of significant support on the teaching side that has been given to research. The hope is that the influence of the two Martins—Roger, with his prosperity agenda, plus the soon-to-be prime-minister, with his education agenda – might improve the odds of the funds becoming reality.

Just dreaming in Technicolour? Perhaps. But one way or another, push is bound to come to shove— and the pressure for change just may come from those well-educated students of a previous generation, namely the baby-boom parents. This year at Guelph, 99 per cent of all first-year students were registered in their courses before the first day of classes—and the most frequent users of the help line were parents. “Compared with five years ago,” says Brady at Queen’s, “there’s a big difference in terms of parental involvement. There’s a kind of proprietary attitude to the whole university experience.”

And little wonder: the whole university experience—with all its richness, opportunity and promise—is what those baby-boom parents remember. Small classes, connection with profs, a sense of engagement. And whether you call it seizing the past or claiming the future, it’s what they all want for their own sons and daughters.

*С-М. Квятковський
м. Варшава, Польща*

ГЛОБАЛЬНІ ТА ЛОКАЛЬНІ ЦІЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Глобалізація економіки призводить до того, що ми все частіше до глобальних проблем зараховуємо освіту, а особливо професійну освіту [3, 12]. Аналізуючи цілі, а ще точніше, джерела цілей і процедури, що ведуть до їх ідентифікації, можна виділити глобальні та локальні цілі.

Глобальні цілі близькі до загальних. Це перспективні завдання, які є спільними для багатьох різних систем освіти. При цьому вони звернені до загальнолюдських цінностей. Будучи своєрідною проекцією майбутнього, вони підкреслюють значення моральних цінностей, безперервності культури, професійних прагнень і вміння творчо діяти в суспільних умовах, що постійно змінюються. У менш абстрактному вимірі реалізація загальних цілей повинна сприяти самоосвіті та вдосконаленню протягом усього життя, активній участі у громадському житті, співуправлінню і спільному вирішенню майбутньої долі підприємств, а також ефективній праці в опанованій та близьких до ній професіях [5, 83-85].

Загальні (глобальні) цілі постають із загальносвітових тенденцій та напрямів економічного розвитку, наднаціональних елементів, що творять культурну спадщину. Вони також є відповіддю на вимоги щодо нормалізації поведінки і стандартизації професійних кваліфікацій. Цілі цього типу часто записані у конституціях та інших документах, які містять досить віддалене бачення суспільств.

Специфіка загальних цілей та їх зв’язки з програмою економічних реформ призводять до того, що цей вид цілей є сферою владних інституцій. Вони вказують на головні напрями розвитку і забезпечують засоби, які дають можливість досягнути поставлених цілей. Однак, так відбувається лише у стабільній ситуації. Динамічні суспільні зміни, економічна криза

разом із кризою цінностей, складні умови подолання регресу не дають можливості скласти чіткий графік діяльності, пов'язаної із реструктуризацією у сфері виробництва та послуг. Звичайно, у цій ситуації дуже важко визначити (навіть у загальних категоріях) майбутні професійні функції, а також сукупність знань, умінь і принципів, які би їм відповідали. При не дуже точному баченні майбутнього раціональним вирішенням проблеми видається звернення до загальноосвітніх та загальнопрофесійних цілей, гнучких структур у системі освіти та тісніших зв'язків із системою позашкільних закладів [1, 38-43].

Розвиток європейської інтеграції вимагає координації політики професійної освіти у всіх країнах-учасниках Європейського Союзу. Однак координація не означає уніфікацію систем освіти, а лише порівнюваність рівня кваліфікації – сукупності якостей випускників. Спільні загальні цілі професійної освіти в контексті інтеграції при збереженні професійної своєрідності можна сформулювати таким чином:

- 2) підготовка до життя і творчої праці в демократичній державі;
- 3) формування гнучких загальнопрофесійних умінь, які полегшують проведення змін у різних видах діяльності;
- 4) формування вмінь спілкуватися, знаходити та переробляти інформацію;
- 5) формування позиції, яка сприяє самоосвіті.

Сформовані таким чином цілі можуть бути на тому самому рівні узагальнення переформовані в системи умінь або предметів. У такому випадку отримаємо:

1. Сукупність загальнопрофесійних умінь, які стосуються:
 - інтерпретації фізичних основ технічних явищ і процесів;
 - аналізу технічних рисунків;
 - технічної діагностики;
 - обслуговування, монтажу, демонтажу та ремонту машин і пристроїв;
 - основ проектування;
 - вимірювань;
 - застосування інформативних засобів і методів;
 - організації праці й економіки продукції;
 - аналізу й інтерпретації правових актів.
2. Сукупність мовленнєвих умінь (мовленнєва компетентність), яка включає:
 - ефективне спілкування рідною мовою;
 - практичне спілкування іноземною мовою (мовами).
3. Сукупність умінь суспільного характеру, виражених у формі:
 - активності;
 - відповідальності;
 - адаптаційних здібностей;
 - професійної мобільності [4].

Глобальний характер загальних цілей і вмінь як їхнього результату створює основу для добору змісту, якому притаманні універсальні риси. Таким чином, ми маємо систему трьох взаємопов'язаних елементів: цілі-вміння-зміст.

Хоча вміння можна формувати, використовуючи різну побудову змісту (який міститься у програмах), але без сумніву можна виділити обов'язковий компонент змісту, що необхідний при реалізації визначених цілей і вмінь, які їм відповідають. Цей компонент становить сукупність змісту, яку через аналогію до цілей та вмінь можемо назвати глобальною сукупністю.

При такому підході глобальні цілі, з одного боку, мають універсальний характер, а з іншого – враховують складні передумови процесу економічної інтеграції з країнами Європейського Союзу.

Локальні цілі зазвичай стосуються конкретної території. Таким чином, ми можемо говорити про цілі професійної освіти у масштабі держави, воєводства і повіту. Неоднорідна економічна ситуація призводить до того, що напрями освіти й окремі цілі містять у собі вагомий локальний компонент. Оскільки, так званім, *керівним органом* для шкіл вище гімназійного рівня (а також тимчасово для школи вище рівня середньої освіти) є повіти, то саме на цьому щаблі адміністрації самоуправління створюються проекти структури системи освіти, передбачаються напрями професійної освіти і

формулюються освітні цілі, які нас цікавлять.

Прикладом документа, в якому територіальні (повітові) самоуправління визначають напрями структурних змін, а також висловлюють своє бачення профілів навчання у профільних ліцеях і пакету освітніх пропозицій системи професійної освіти, є опублікована у червні 2001 року “Освітня карта Польщі” (“Edukacyjna mapa Polski”). Незважаючи на багато методологічних помилок, які можна зауважити на етапі накопичення інформації, цей документ є цікавою картиною свідомості локальних суспільств. Стосовно професійної освіти, то увагу привертає дуже консервативний характер прогнозів та пропозицій. Серед чинників, які визнали найважливішими при проектуванні освітніх пропозицій саме у професійній освіті, на останніх місцях опинилися прогнози ринку праці, а також економічне оточення. Це свідчить про (сподіваємося, що тимчасову) відсутність мотивації для проведення ґрунтовної переорієнтації у структурі та організації професійної освіти.

“Освітня карта Польщі” є синтезом розробок, підготовлених у всіх повітах. Вона створює картину бачення освіти на рівні воєводства, а пізніше всієї держави. Це лише попереднє бачення, яке потребує подальших глибших діагностичних досліджень. Їх реалізація залежить від зацікавленості влад самоуправління, усвідомлення місцевими спільнотами ролі освіти в регіональному розвитку, нарешті від компетентності чиновників таких адміністративних одиниць, як повітові староства, оскільки лише місцеві ініціативи можуть привести до впровадження механізмів, що сприяють професійному проектуванню змін в освіті, їх реалізації й оцінці результатів.

З оптимізмом можна відзначити, що є повіти, в яких вищезгадані поглиблені діагностичні дослідження вже проводилися. До них, наприклад, належить ельський повіт. Обширний звіт про перспективи системи освіти вище гімназійного рівня в цьому повіті був спільно опрацьований працівниками відділу освіти, фізичної культури і туризму, а також Інституту освітніх досліджень [6]. Він містить детальну характеристику ельського повіту із врахуванням:

- структури адміністрації самоуправління;
- демографічних даних;
- мережі навчальних закладів;
- типів шкіл і напрямів освіти;
- педагогічних кадрів;
- навчальної інфраструктури;
- транспортного забезпечення;
- економічної діяльності;
- планів на майбутнє учнів гімназій;
- професійної структури випускників;
- потреб ринку праці;
- професійної освіти безробітних.

На основі цих даних створено проект структурних і програмно-методичних змін у системі освіти вище гімназійного рівня. Дані, отримані від роботодавців, дозволили визначити не лише бажані в регіоні напрями освіти, але також здійснити спробу ідентифікації необхідних кваліфікацій, а на наступному етапі – цілей освіти.

Для освітньої практики дуже важливе значення має кореляція глобальних цілей з локальними. Вважаючи, що кожна ціль, сформульована з думкою про професійну освіту, має глобальний та локальний компоненти, можна спробувати визначити відношення між ними. Ці цілі можна трактувати як окремі – тоді локальні цілі є доповненням до глобальних або ж можуть мати спільну частину, яка в різній мірі інтегрує обидва види цілей. Самостійність, а тим більше інтеграція, сприяють гармонійному розвитку учнів. Проблемою є суперечності між глобальними та локальними цілями. Така ситуація, на щастя, у процесі професійної освіти трапляється дуже рідко.

Література:

1. Bogaj A. Kształcenie zawodowe w świetle międzynarodowych raportów oświatowych – priorytety i kierunki rozwoju / S.M.Kwiatkowski (red.) Kształcenie zawodowe – rynek pracy – pracodawcy: IBE. – Warszawa, 2000.

2. Edukacyjna mapa Polski. MEN. – Warszawa, 2001.
3. Gnitecki J. Globalistyka. PTP. – Poznań, 2001.
4. Kwiatkowski S.M. Cele i treści kształcenia zawodowego wobec przemian społeczno-gospodarczych // Edukacja. – 1992. – Nr.2
5. Kwiatkowski S.M. Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki. IBE. – Warszawa, 2001.
6. Kwiatkowski S.M. (red.) Szkolnictwo ponadgimnazjalne powiatu elckiego. IBE. – Warszawa, 2001.

G. Kiedrowicz
m. Radom, Poland

INFORMATION TECHNOLOGY IN SECONDARY SCHOOL AND UNIVERSITY EDUCATION

Introduction

Computer science is a new notion of science, which concerns computers, data processing and information. The English term comes from the French word “informatique”. In Poland for over 35 years we have been using the word “informatyka”. Earlier, like in the Soviet Union, we called this part of science “электронная вычислительная техника” (ETO – elektroniczna technika obliczeniowa – “electronic calculation technique”). At that time we did not use the term “computer”, but called it электронная вычислительная машина (EMC – elektroniczna maszyna cyfrowa – “electronic digital machine”). The term “informatyka” in Poland has been in use since the late 70-ties. At that time, the subject informatyka was taught only in several universities, particularly the faculties of mathematics, physics and chemistry, at the electronics faculties in technical universities and at the econometrics and cybernetics faculties in economic universities. At that time, a number of secondary schools of general education carried out experiments to teach numerical methods as facultative subjects.

The revolution in microprocessor engineering aroused great interest in introducing computer education to secondary schools and later to all kinds of schools. In Polish secondary schools, from 1986, there was a subject called *elements of computers science*. From 1990 it could be also found in primary schools. That subject was taught only in those schools, which had computer laboratories and teachers qualified in this field of study. Almost all of the secondary schools and most of the primary schools in major cities have computer laboratories. Formally, they also have qualified teachers. There were official programs of teaching this subject, which means, that basic conditions for development of computer science were laid down. But there were some other problems. I think about lack of good educational software, particularly in the Polish language, about weak correlation between teaching of computer science and using of computers in other classes, and no changes in the curricula with regard to the use of computers. Another problem is how to find financial resources to connect all the schools to the global network Internet. Summing up, computer as an aid in secondary school education causes the following problems:

- equipment for the school laboratory (hardware and special software),
- preparing teachers to the new way of teaching with the use of computers,
- changes and modifications in the curricula programs for various subjects.

The new phase of the computer science development came after 1999, when the Polish Educational System Reform was introduced. Its main factors were teaching foreign languages and using computers in the whole educational process.

Until 1999, the educational system had consisted of three levels: primary school, secondary school and university (college). The new reform introduced another one called gymnasium (similar to American Junior High School), which lasts three years (two last years taken from the primary school and the first year of a secondary school). There were some main ideas of this proposal:

- to raise the educational level of the society by widespread secondary school and university education,
- to equalize educational opportunities,

- to favour quality of education.¹

There were some new ideas on teaching computer science. The first idea claimed that computer education should be only in primary and gymnasium schools. In secondary schools teachers should use computer laboratories as an aid during their own lessons. That idea was criticized. Teachers argued they were not prepared well enough to use computers in their didactic processes. They claimed they would need help of computer science teachers. The Ministry of Education changed the first concept and introduced a new subject called **information technology**, as an obligatory subject for all secondary schools.

Information technology – the main meaning

We often connect Information technology with the Information society. Tadao Umesao, a Japanese journalist, used the term "the Information society" for the first time in 1963. It was a visionary article on the theory of society evolution based on data processing. In Europe, the term Information society was introduced in 1978 by two French sociologists Alain Minc and Simon Nora. Then in France a network server for communication Minitel became implemented. Ten years ago, in 1994, Martin Bangemann, European Commissar of Development Telecommunications and Information Technology published a report on building the Information society.² Since that time Internet has been an ideological and technical base for the Information society. Politicians sometimes pointed out negative aspects of Internet, particularly globalization of the world economics and relations between societies. In science and education influences of Internet may be only useful.

The Information society is a society, in which information is the main factor of development. This is true not only for rich postindustrial countries, but also for those, which start a very rapid development. In such countries, like Poland and I hope Ukraine too, development of education is extremely important: it forms the ability to look up, transfer, store, value, process and use information in the process of problem solving.³

M.M.Sysło used the term Information technology in Poland for the first time in 1994 in the article "Computer in changing school".⁴ On the premises of Information technology there are some domains:

- data processing (IT builds information):
 - data processing: calculation, transformation, sorting etc.,
 - modelling,
 - computer aided laboratory (measurements and controlling),
- information presentation (IT allows to observe preparing information):
 - Internet (telematics),
 - multimedia.⁵

The essence of Information technology education is not the knowledge of utility applications, but using the means and methods of computer science for the purpose of solving educational and life problems. In Poland practically all gymnasium and lyceum schools have computer laboratory classes, connected to Internet. It means that all pupils should be well prepared to use IT in their own education. The main idea of the Polish Educational System Reform was to use computers and Information technology in the whole process of education. That idea depends on efficient training of all teachers in computer science /operation/. There are special courses for all teachers, co-financed by the Ministry of Education and Sports and by local self-governments.

The term, which has been used recently, is Information and Communication Technologies (ICT). The expression "Information and Communication Technologies" refers to a series of technologies that usually include the computer and which, when combined or interconnected, are characterized by their power to memorize, process or make accessible (on screen or other support) and to transmit, in principle to any place at all, a virtually unlimited and extremely diversified amount of data. The most important reason for the rapid penetration of the ICT in modern society is the great advancement of the computer technology, which results

¹ Kiedrowicz G.: Using computers at Schools at the Beginning of Polish Educational System Reform, Proceedings of the EDEN Third Open Classroom Conference, Shifting Perspectives, The Changing role and position of open distance learning in school level education, 25-26 March 1999, Balatonfüred, Hungary, p.125-130.

² Tadeusiewicz R.: Internet jako narzędzie edukacyjne na tle społeczeństwa informacyjnego, „Problemy Studiów Nauczycielskich” Nr 24, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000, s.16-20.

³ Kwiatkowski S.: Zadania szkoły i nauczycieli w społeczeństwie informacyjnym, „Problemy Studiów Nauczycielskich” Nr 24, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000, s.97.

⁴ Sysło M.M.: Komputer w zmieniającej się szkole, „Komputer w edukacji” nr 1/1994, s.55-59.

⁵ Dunin-Borkowski J., Gregorczyk G.: Oglądać czy budować, czyli rozdroża technologii informacyjnej, „Informatyka w szkole” XVIII, Toruń 2002, s.10.

in the tremendous increment of computers' capacity and the reduction of their cost. In addition to this, the progress in the field of software has led to the disposal of friendly, easy-to-use and powerful applications, including general (e.g. word processors, worksheets) as well as specific programs (e.g. multimedia and virtual reality authoring tools). Hence, today it is much easier to equip a school with a computer laboratory and the available software. Most countries in the world are moving toward this objective. Another accelerating factor in the use of ICT are the recent advances in the fields of multimedia and the telematics applications. Multimedia and telematics comprise the hard core of the ICT. Multimedia can be considered as the combination of any two or more different media types (text, graphics, images, audio, video). The modern multimedia PC's have shown great potential for enriched communication, bringing images and spoken words directly to the user's eyes and ears. Furthermore, hypertext and hypermedia technology uses hyperlinks in order to represent in a structured way information that could be in various media types. This technology gives the user the ability to explore information in a non-linear format that changes dynamically according to the user's choices. Additionally, virtual reality applications offer 3D interactive environments that can simulate real-life events and have great potential for educational purposes.¹

Another notion is informatization. Informatization of education is a part of general tendencies of the globalization development, based on information and communication. Within that meaning, education informatization is a component of the society informatization. In Poland there is no special national program of informatization. There have been some programs, organized by the Parliament and social organizations such as: "Internet for schools", "Internet in each municipality and community" etc.² The idea of free access to Internet for all schools in Poland is promoted by all the political parties. For that purpose a surplus of the budget has been allocated. Today, in Poland practically all secondary schools and most primary schools have computer laboratories. Most of them are connected to Internet. The actual problem is reducing costs of using Internet. The new concept is to give all the schools (about 35 thousands) access to wide range Internet. It will cost only 17 mln zł, but realization is very short, only 1 year.³

In Ukraine for example the informatization of education is subordinated to the national concept of Ukrainian informatization. The concept of informatization program in secondary schools of general and professional education and rural schools in Ukraine began in 2000.⁴ Now it is very difficult to evaluate the realization of that program. In Ukraine there is another term in use i.e. New information technologies of education (нові інформаційні технології навчання – НІТН). New information technologies of education are those technologies, which apply information resources like computers in the educational process.⁵

Information technology in secondary schools

Formally, the subject Information technology in Polish secondary schools was introduced in 2002. Earlier we had a subject called "Elements of Computer Science". The basis of the curriculum for that subject combined for example more theory of computer science and basic programming. Students learned how to create computer programs in the Logo or Pascal languages. Computer education in secondary schools consists of:

- the subject Information technology, fundamental education for all students;
 - using Information technology in other subjects, also in vocational education;
 - the subject "Computer science", extended label;
 - the possibility to access to secondary school Certificate in Computer science.
- Now the curriculum of Information technology consists of the following problems:
- text editions,
 - computer graphics,

¹ Bouras Ch., Philopoulos A.: The Information and Communication Technologies in Education, Proceedings of the EDEN Third Open Classroom Conference, Shifting Perspectives, The Changing role and position of open distance learning in school level education, 25-26 March 1999, Balatonfüred, Hungary, p.27.

² Kiedrowicz G.: Computer as an Aid in Learning at High Schools, School Education in the Information Society, Open Classroom Conference II, Papers and Presentations, Kastaniotis Edition, Greece 1997, p.63-73.

³ Sołtyk R.: Wszystkie szkoły za rok w sieci?, „Gazeta Wyborcza” 9 marca 2004.

⁴ Биков В.: Інформатизація загальноосвітньої і професійно-технічної школи України: концептуальні засади і пріоритетні напрями, Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia, Rocznik Polsko-Ukraiński, pod redakcją Tadeusza Lewowickiego, Jolanty Wilsz, Iwana Ziaziuna, Nelli Nyczkało, Kijów-Częstochowa 2003, s. 501-515.

⁵ Основи нових інформаційних технологій навчання, за ред. Ю.І.Машбитця, Київ 1997.

- communication through computer networks,
- elaborating of data and information,
- databases,
- presentation programs.

For example a textbook for Information technology, written by an authorial group from University of Wrocław has 9 parts:

1. Introduction.
2. Information technology.
3. Computer environment.
4. Text edition.
5. Elements of computer graphics.
6. Communication and information in network.
7. Elaborating of data and calculating.
8. Databases.
9. Presentations.¹

Some secondary schools of general education introduce extended computer education, called “Computer science”. The textbook, written by the same group from the University of Wrocław consists of two parts. The first one contains:

1. Algorithmic – creating and representation of algorithms.
2. Collecting and transferring of data – formulates.
3. Relational databases – data processing.
4. Documentation of work.
5. Methods of representation of information.
6. Multimedia projects.
7. Methods of data processing.

The second part includes:

1. Structured programming and Pascal language.
2. Numerical algorithms.
3. Elements of object programming in Pascal and Delphi systems.
4. Algorithmic – supplement and resume.
5. Computer networks.
6. Relational databases.

Active WWW web sites.²

It is easy to notice, that extended education can prepare graduates to work in professional computer firms. But, most of secondary schools have only the subject Information technology. For example in Radom there are only two classes, which have extended Computer science subject.

Information technology in universities

Universities in Poland enjoy a great autonomy. It means that they can create their own frames of subjects and own curricula. Such autonomy can lead to anarchy. Two years ago the Ministry of Education established a special body to control the process of education in Polish universities called the National Accreditation Commission. The Commission worked out the minimum curricula obligatory for all the universities (state and private). Practically, the minima for Information technology and in Principles of Computer science are very general. It means that realization of computer education in universities varies.

For example, computer education in the Technical University in Radom is taught at all the five faculties. Three of the faculties are technical, and additionally the Teaching Faculty offers specializations in technical-information education and computer science engineering. Before, computer education at all the faculties was centralized. Today, each faculty has its own specialists in computer science. It is difficult to evaluate which concept is better. In my opinion, a computer science specialist can teach the principles of computer science and

¹ Gurbiel E., Hardt-Olejniczak G., Kołczyk E., Krupicka H., Sysło M.M.: Technologia informacyjna, Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, WSiP, Warszawa 2003.

² Gurbiel E., Hardt-Olejniczak G., Kołczyk E., Krupicka H., Sysło M.M.: Informatyka, Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, Kształcenie w zakresie rozszerzonym, część 1 i 2, WSiP, Warszawa 2002.

Information technology in a better way. Profile education with the use of Information technologies should be taught by faculties' specialists, who better know the requirements in their fields.¹

Computer education at the Higher School of Pedagogical Skills and Management in Ryki depends on the pedagogical specialization. All specializations offer the subject called "Computer science", in order to refresh the knowledge and skills, which students acquired at secondary schools and to introduce new possibilities of Information technology. The specialization "Computer and virtual education" offers a lot of profile subjects, which can prepare its graduates to be able to work as a teacher of computer science in primary schools. The graduates will be able to find job in other firms, if they develop their own computer skills.

Examples of realization

The typical method of teaching information technology in secondary schools is, for example, to realize a problem relying on creating a presentation or simple project of WWW web site. I would like to show a short presentation project, made by my son Martin, a student of a very famous school in Poland – the Jan Kochanowski Secondary School of General Education No 6 in Radom. For last forty years that school has been ranked on top of the best Polish secondary schools of general education. The title of this presentation is "Laser color printers". It has been prepared with the PowerPoint application and contains 12 slides. It has a menu, which means that the presentation is non-linear. There are a number of photos, some of them taken with a digital camera by my son and some others found in Internet. There are two short 15 sec. films, made with a digital camera with a film option, showing how a color laser printer works. Below in fig. 1 the first slide with main menu is shown.

Ошибка!



Fig. 1. Main menu of the presentation "Laser color printers"

The second example is a diploma project made by Marek Wolański in 2001 as his master thesis. The title is "Interactive Map used in tourist education in schools". It was a project of a Web site, made in Macromedia Flash 5. There are lots of photos scanned from tourist guides and transformed in Corel Draw. The author shows a number of attractive places in the region of the Świętokrzyskie Mountains, mountain landscapes, tourist tracks etc.²

The third proposition is a WWW project of the administrative district of Ryki. It was prepared by Marek Bednarczyk, a graduate from the Higher School of Pedagogical Skills and Management in Ryki. The topic of the diploma thesis is: "The most interesting places of the Ryki district – the WWW web site project". The project was

¹ Kiedrowicz G.: Kształcenie informatyczne w uczelni technicznej, XIV DIDMATECH, Materiały międzynarodowej konferencji naukowej, pod red. W.Furmanka, S.M.Kwiatkowskiego, F.Wojtkuna, Radom 2001, s.546-550.

² Wolański M.: Interakcyjna mapa w zastosowaniach krajoznawczo-turystycznych szkoły, praca magisterska pod kierunkiem G.Kiedrowicza, Wydział Nauczycielski Politechniki Radomskiej, Radom 2001.

prepared in the Front Page application. The author also used the WordArt option available in the Word text processor. There are some sub pages, describing all the communities in the district as well as hyperlinks to those sub pages. There is a gallery of photos (see fig. 2), including photos from all the sub pages.¹

The last project has been developed by my daughter as her diploma thesis at the Academy of Physical Education in Warsaw. The topic was „Pilgrim tourism to Saint Maria

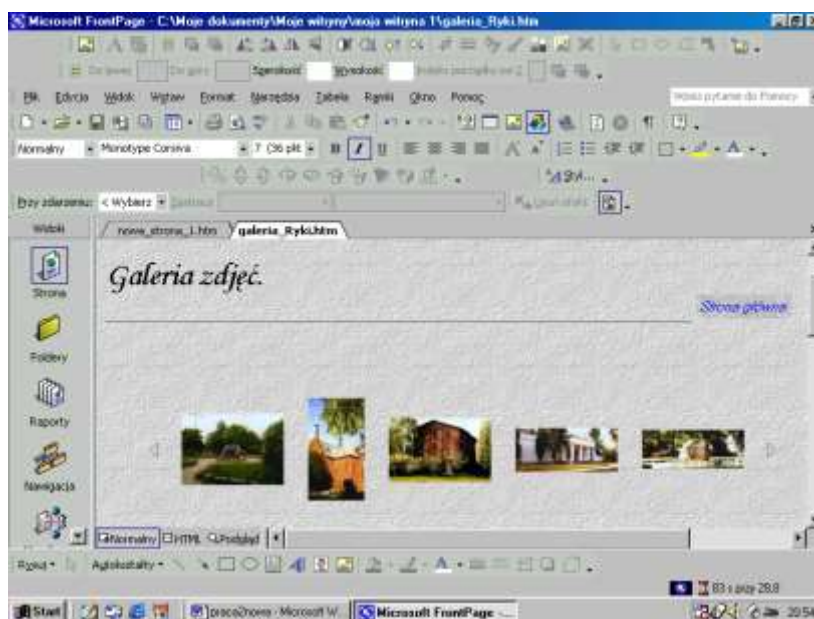


Fig.2. Gallery of photos in the Ryki district

sanctuaries on example of a pilgrim trip to Wilno”. It was a non-linear presentation made in PowerPoint. The presentation includes 24 slides divided into 2 main parts: "On the way to Wilno" (The Sanctuaries in Święta Lipka in Poland, Kowno, Pożajście) and "Wilno invites".² The front page of a project is shown in fig.3.

Pielgrzymka do Wilna



załącznik do pracy
licencjackiej
pt: Turystyka
pielgrzymkowa do
sanktuariów

Wykonała: Agnieszka
Kiedrowicz pod kierunkiem
dr Krzysztofa Lubańskiego
Akademia Wychowania



Fig.3. Front page of presentation of the diploma thesis by A.Kiedrowicz

¹ Bednarczyk M.: Najciekawsze miejsca powiatu ryckiego – projekt strony WWW, praca licencjacka pod kierunkiem G.Kiedrowicza, Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach, Ryki 2003.

² Kiedrowicz A.: Turystyka pielgrzymkowa do sanktuariów maryjnych na przykładzie pielgrzymki do Wilna, praca licencjacka pod kierunkiem K.Lubańskiego, Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie, Warszawa 2003.

Conclusions

Information technology is not only a new subject for students to learn during their education. Information technology is a new way to create activity and introduce new forms of education. It is very important that students have the opportunity to use the IT tools in projects during their studies. It is better when they create their diploma theses with the use of methods and tools of IT.

All the projects using IT, presented in this paper of are not professional. The purpose was not to create a professional business project, but to practise knowledge and skills of using IT by the students. The first example is a typical school project, increasing the knowledge of computer science. Tourism is another topic for projects often prepared by students. I think, tourism may be a good example of using IT. Young people are interested in their own regions and want to get to know new territories of the world. I have a lot of diploma theses on the use of IT in tourism under my supervision, because this is my favourite hobby.

Bibliography:

1. Bednarczyk M.: Najciekawsze miejsca powiatu ryckiego – projekt strony WWW, praca licencjacka pod kierunkiem G.Kiedrowicza, Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach, Ryki 2003.
2. Bouras Ch., Philopoulos A.: The Information and Communication Technologies in Education, Proceedings of the EDEN Third Open Classroom Conference, Shifting Perspectives, The Changing role and position of open distance learning in school level education, 25-26 March 1999, Balatonfüred, Hungary.
3. Биков В.: Інформатизація загальноосвітньої і професійно-технічної школи України: концептуальні засади і пріоритетні напрями, Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia, Rocznik Polsko-Ukraiński, pod redakcją Tadeusza Lewowickiego, Jolanty Wilsz, Iwana Ziaziuna, Nelli Nyczkało, Kijów-Częstochowa 2003.
4. Dunin-Borkowski J., Gregorczyk G.: Oglądać czy budować, czyli rozdroża technologii informacyjnej, „Informatyka w szkole” XVIII, Toruń 2002.
5. Gurbiel E., Hardt-Olejniczak G., Kołczyk E., Krupicka H., Sysło M.M.: Informatyka, Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, Kształcenie w zakresie rozszerzonym, część 1 i 2, WSiP, Warszawa 2002.
6. Gurbiel E., Hardt-Olejniczak G., Kołczyk E., Krupicka H., Sysło M.M.: Technologia informacyjna, Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, WSiP, Warszawa 2003.
7. Kiedrowicz A.: Turystyka pielgrzymkowa do sanktuariów maryjnych na przykładzie pielgrzymki do Wilna, praca licencjacka pod kierunkiem K.Lubańskiego, Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie, Warszawa 2003.
8. Kiedrowicz G.: Computer as an Aid in Learning at High Schools, School Education in the Information Society, Open Classroom Conference II, Papers and Presentations, Kastaniotis Edition, Greece 1997.
9. Kiedrowicz G.: Using computers at Schools at the Beginning of Polish Educational System Reform, Proceedings of the EDEN Third Open Classroom Conference, Shifting Perspectives, The Changing role and position of open distance learning in school level education, 25-26 March 1999, Balatonfüred, Hungary.
10. Kiedrowicz G.: Kształcenie informatyczne w uczelni technicznej, XIV DIDMATECH, Materiały międzynarodowej konferencji naukowej, pod red. W.Furmanka, S.M.Kwiatkowskiego, F.Wojtkuna, Radom 2001
11. Kwiatkowski S.: Zadania szkoły i nauczycieli w społeczeństwie informacyjnym, „Problemy Studiów Nauczycielskich” Nr 24, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
12. Основи нових інформаційних технологій навчання, за ред. Ю.І.Машбитця, Київ 1997.
13. Sołtyk R.: Wszystkie szkoły za rok w sieci?, „Gazeta Wyborcza” 9 marca 2004.
14. Sysło M.M.: Komputer w zmieniającej się szkole, „Komputer w edukacji” nr 1/1994.
15. Tadeusiewicz R.: Internet jako narzędzie edukacyjne na tle społeczeństwa informacyjnego, „Problemy 16. Studiów Nauczycielskich” Nr 24, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
16. Wolański M.: Interakcyjna mapa w zastosowaniach krajoznawczo-turystycznych szkoły, praca magisterska pod kierunkiem G.Kiedrowicza, Wydział Nauczycielski Politechniki Radomskiej, Radom 2001.

НАУКОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕГРАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Розвиток України визначається у загальному контексті Європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності загальноосвітньої культури. Інтеграційний процес полягає, насамперед, у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці. У кінцевому результаті такі кроки спрацюватимуть на підвищення в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграцію до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного простору. У цьому контексті реформування професійної освіти в Україні передбачає, зокрема, перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців та пошуку рівноваги між масовою фундаментальною та елітарною освітою, з одного боку, та вузькою спеціалізацією і професійною досконалістю, з іншого.

Сучасна епоха характеризується процесами становлення нової парадигми у філософії і теорії освіти. Вони взаємозв'язані і ускладнені різноманітністю та суперечністю висхідних обґрунтувань і висновків [11, 7]. Отже, сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців у певній мірі і впливають на формування нової парадигми професійної освіти.

Упродовж віків, наголошує у своєму дослідженні П.Кононенко [14, 22-23] питанням питань мало не всіх визначних педагогів, а передусім новаторів було: яка головна мета освіти? Не які форми навчання й виховання, то – похідна, часом залежне тільки від особистості педагога, – а яка вища мета. Тож були ті, що в підвалини освітньої будови клали тип школи. І це також мало неабияке значення. Сократ і його послідовники культивували філософські діалоги, бо вважали: головне в освіті – розвиток пізнавальних здібностей, шукання істини. Афіняни віддавали перевагу предметам гуманітарного циклу, бо вважали, що головне покликання освіти – формування людських рис, гармонійно розвиненої особистості. Отже, мета освіти – здатність до самостійного судження, вироблення поступку та здійснення його у дії. Основна же задача освіти – герменевтична, тобто через учіння-розуміння, яке має стати важливим способом досягнення істини [11, 10]

Таким чином, ціль даного дослідження полягає у тому, щоби вичленити фактори, які впливають на науковий потенціал **інтегративного мислення** майбутнього фахівця, сформованого в інтегративній єдності зі “**знаннями**, як особливої форми духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності; **уміннями**, як здатності належно виконувати певні дії та доцільно використовувати людиною набутих знань і **навичками**, як дій, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними” [6]

Сучасний ринок праці потребує нової якості освіти і професійної підготовки випускників навчальних закладів різних типів і різних рівнів акредитації. У Національній доктрині розвитку освіти якість освіти визначено національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, через додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації прав громадян на освіту [17]. Ця вимога підсилюється сьогодні потребою реалізації на державному рівні основних положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України, затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України від 21 січня 2004 р. № 49. Реалізація Програми дій надасть можливість, зокрема, провести системну модернізацію системи освіти в цілому; наблизити якість професійної освіти до вимог європейських стандартів; сприяти мобільності громадян і установ, які здобувають освіту або надають освітні послуги.

Нова якість освіти і професійної підготовки майбутніх фахівців безпосередньо зв'язана на думку багатьох вчених-дослідників (Гончаренко С.У., Зязюн І.А., Сисоєва С.О. та ін.), з проблемою формування і розвитку у професійній школі та, зокрема у вищій, на основі новіт-

ніх методик і педагогічних технологій сучасного наукового мислення і ширше – практичного мислення та професіоналізму у здійснюваній діяльності. Зокрема цей процес має пройти свій шлях становлення через виховання рефлексивно-мислительної культури як форми організації свідомості професіонала [12, с. 38].

Більшість галузей людської діяльності проходять сьогодні етап інтеграції із суміжними областями науки і техніки. Мислення фахівця, який готується працювати в зінтегрованих секторах економіки у більшості випадків також повинно носити інтегративний характер. Становлення і розвиток такого типу професійного мислення у великій мірі залежить від філософських, методологічних і методичних засад організації навчального процесу у закладах освіти і має формуватися в умовах функціонування інноваційних методик навчання, які ефективно реалізували би мету і принципи освітньої системи.

Предметом даного дослідження є розгляд можливостей формування і розвитку потенціалу інтегративного мислення фахівця в умовах сучасних інформаційних технологій. Для прикладу розглянемо цю проблему з орієнтацією на загальнонаукову (фундаментальну) підготовку майбутніх лікарів у вищій медичній школі для формування інтегративного світогляду та інтегративного мислення фахівця медичного профілю.

У результатах дослідження були проаналізовані факти, які стосуються не тільки медичних ідей, знань та вмінь фахівців-медиків, але й способів збереження здоров'я, лікування недугів, гігієни та організації охорони здоров'я в різні епохи та в різних країнах. Історія медицини супроводжувалася драматичними колізіями виділення позитивного лікарського знання з багатьох ірраціональних практик лікування та їх боротьби з науково обґрунтованими методами діагностики і лікувального процесу. Тому завжди необхідно чітко визначити про яку, властиво, медицину йде мова? Концепція інтуїтивно-ірраціональної медицини відображена, зокрема, в науковій праці Ічаса М. [13]. Слід відзначити, що всередині самої медицини, як галузі знань та практичної діяльності, є розбіжності, іноді далекі одна від одної течії з досить своєрідною трактовкою науковості, раціональності медичного знання та його адаптації до медичної практики. Інтерес представляє проблема співвідношення медицини з іншими науками. У загальному плані вона розглядалась в працях Кедрова Б.М. і Ананьєва Б.Г.. Конкретне співвідношення медицини з природничими науками представлено в дослідженнях Андрєєва Ю.Н., Дзюбенка М.О., Бладергена В. та ін. [1, 4].

Розвиваючись у контексті взаємодії суміжних наук (перш за все природознавства та техніки), сучасна медицина має з ними багато зв'язків, знаходячись як комплексна науково-практична дисципліна на місці їх перетину. Міждисциплінарні зв'язки медицини розвиваються в декількох напрямках:

1) через простий взаємовплив суміжних дисциплін; 2) через складну перебудову теоретичних предметів тієї чи іншої області, наукових знань та практичних розробок. До одного з них, а саме – міждисциплінарним взаємозв'язкам медицини з природничими та іншими науками можна віднести фундаментальну працю Грехема Л. [7], до іншого напрямку, а саме – інтеграції медичного знання з врахуванням взаємодії з іншими науками відносяться дослідження Ліфшица Я.І. [15], Дворніченка Л.П. [9], Разумова В.І. [18] та ін. Кваліфікація вказаних інтеграційних тенденцій в медичному знанні потребує визначених філософсько-методологічних засобів, які, в свою чергу, є результатом тривалого та суперечливого розвитку самої філософії та таких її розділів, як філософія науки та природознавства.

Наукові особливості медицини, її предмет та специфіка теоретичної структури, а також узагальнення результатів науково-медичних досліджень в рамках тих чи інших загальнонаукових та спеціально-медичних підходів – ось у чому полягає зміст науково-методологічного аспекту медицини, який є інтегративним за своєю суттю. Предметно-методологічна проблематика теорії медицини відображена, зокрема, в працях Жирнова В.Д., Зарінова І.А., Петленка В.П., Сперанського А.Д., та ін. Методологічна інтеграція науково-медичних узагальнень представлена, зокрема, в дослідженнях Анохіна П.К., Беянова В.Д., Дільмана В.М., Петрова В.П. та ін.

Достатнього розвитку сьогодні набуло наукознавство. У медицині, як інтегративній галузі знань, виникає також потреба в міждисциплінарному синтезі, в осмисленні специфіки своєї професії, своєї діяльності. Результати аналізу науково-методологічного аспекту меди-

цини багато в чому визначають шляхи реалізації медичних знань та теорій в сфері лікарської діяльності. Діяльнісно-методологічний аспект медицини полягає, по-перше, в розробці нових методів медичного пізнання, дослідження та їхнього методологічного обґрунтування відносно їх адекватності медичній проблематиці, по-друге, у визначенні специфіки медичної діяльності лікаря та, по-третє, в розробці її структури та процедур. Результати досліджень цього блоку проблем представлені у працях Дерібаса А.А., Георгієвського А.С., Гувакова В.І., Павленка С.М., Попечителева Є.П., Томіліна С.А., Шаніна І.А. та ін. Конкретизація методологічних розробок медичної проблематики у вигляді визначення змісту та процедур пізнавально-дослідної діяльності лікаря спрямовує хід досліджень до проблем її психологічного забезпечення, що передбачає, зокрема, вивчення професійної специфіки лікарського мислення, яка адекватно відображає інтегративний характер взаємозв'язку медицини з іншими науками.

Когнітивно-психологічний аспект медицини передбачає аналіз особливостей та видів лікарського мислення як когнітивного процесу, а також у визначенні його закономірностей як соціально-нормованої професійної діяльності. У когнітивному плані психологія лікарського мислення представлена в працях Анохіна П.К., Гельмгольца Г., Глязера Г., Лахтіна М., Рудницького Н.М., а у практичній площині – в працях Біри А., Боголенова Л.П., Павловського А.Д. та ін.

Щодо особистісно-психологічного аспекту розвитку медицини, як галузі людської діяльності. Він полягає, з однієї сторони, у вивченні особистісних особливостей лікаря як суб'єкта лікарського мислення, а з іншої – в обліку особистісних особливостей пацієнта як об'єкта медичної діяльності та лікарського мислення, що підлягає лікуванню. Цей аспект взаємодії медицини із суміжними дисциплінами є представлений у працях наступних дослідників: Алексєєва А.А., Галагьяна А.Г., Савінова В.А., Фурста Дж.Б., та ін. Ефективність самореалізації особистості лікаря в медичній діяльності багато в чому визначається успішністю навчальної діяльності студента-медика під час навчання в медичному вузі, а також у способах підвищення ним своєї кваліфікації в процесі неперервної професійної освіти. Загальнопедагогічна орієнтація виразилась у теорії та практиці проблемного навчання. У медичній освіті це знайшло своє відображення, для прикладу, в теорії Вознесенського Б.Б. [5].

Як відомо, загальнопедагогічний аспект медичної освіти включає в себе загальне трактування основних педагогічних категорій про цілі, зміст, форми, методи професійної медичної освіти, а також про напрямки і шляхи їх реалізації та розвитку у навчальному процесі вищих медичних навчальних закладах. Основні тенденції у трактуванні медичної освіти представлені, зокрема, в працях Бикової Л.А. [3], Шуральнової В.Ф. [20] та ін. Вплив основних загальнонаукових орієнтацій, загальнопедагогічних концептуально-технологічних та методичних підходів у професійній освіті знайшли своє відображення у працях вчених-дослідників Гончаренка С.У., Ничкало Н.Г., Сисоевої С.О. та ін.

З метою характеристики спеціально-педагогічних аспектів проблем професійної медичної освіти необхідний концептуально-методологічний аналіз проблемного поля сучасної ситуації у підготовці лікарів. А це також потребує додаткових досліджень в цілях виділення, постановки та вирішення проблем найбільш важливих в теоретичному відношенні та актуальних практично. В якості ілюстрації виділимо дві, найбільш важливі, на нашу думку, в спеціально-педагогічному аспекті проблеми: 1) інтеграція знань в медичній освіті та 2) специфіка професійної медичної освіти сучасного лікаря. Якщо перша проблема важлива перш за все у теоретичному відношенні, то друга – в практичному. Інтеграція знань при підготовці лікарів відображена в багатьох дослідженнях, зокрема в теоріях Бондаря З.А., Маколкіна В.І., Калініченка А.М. [4; 18] та ін.

Ефективність вирішення як загальнопедагогічних, так і спеціально-педагогічних проблем визначається не лише адекватністю їх методологічної постановки та концептуального опрацювання (що завжди складає особливо складне теоретичне завдання), але й їх дидактико-технологічним забезпеченням. Цей аспект пов'язаний з визначенням предметно-тематичного змісту навчання та методів викладання, що забезпечує засвоєння

знань засобами тих чи інших технологій, а також їх адаптації для диференційованого застосування в процесі викладання різних дисциплін. Що стосується дидактичного забезпечення медичної освіти з огляду на вирішення проблеми формування інтегративного мислення майбутнього фахівця, то можна виділити публікації Мурав'йова М.В. [16], Ходоса Х.-Б.Г. [19], Ємчик Л., Кміта Я. [10] та ін. В останній представлено підручник з медичної та біологічної фізики, в якому матеріал поданий з точки зору інтеграції медичних і біологічних знань на основі навчального матеріалу з курсу фізики. Результати проведеного педагогічного експерименту показали, що взаємодія медичних знань зі змістом суміжних наук сприяло не тільки більш активному засвоєнню навчального матеріалу з курсу “Медична і біологічна фізика” але й позитивно вплинуло на формування цілісного світогляду та інтегративного стилю мислення майбутніх лікарів.

Засвоєння інтегрованих знань у процесі професійної медичної підготовки і адекватне їм ефективне формування елементів інтегративного мислення студентів-медиків не лише визначається тими чи іншими дидактичними принципами та технологіями, що їх реалізують, але й залежить від врахування можливостей людського фактору в системі медичної освіти, що пов'язано з його психолого-педагогічним забезпеченням. Вона полягає у вивченні суб'єктивних характеристик навчальної діяльності (особистісно-мотиваційних, когнітивно-пізнавальних, перцептивно-комунікативних) як психологічних характеристик ефективності педагогічного процесу, а також шляхів та способів його вдосконалення.

Центральним поняттям соціології, як вказує у своїх працях Кушерець В.І., стає поняття інтегрального суспільного інтелекту. Суспільний (колективний) інтелект – це принципово новий – наймогутніший чинник на сучасному етапі розвитку людства. Саме на його всебічне формування і посилення спрямовані зусилля передових держав світу. Інтегральний інтелект залежить не стільки від розуму кожного члена суспільства, скільки від рівня соціальної взаємодії людей. Формування і розвиток наукового потенціалу інтегративного мислення фахівця – надзвичайно складна проблема, яка зможе наблизити наше суспільство до розуміння цієї проблеми і вимагає для свого рішення міждисциплінарної взаємодії різних наук. “Інтегрантом” такої взаємодії мають бути, зокрема, сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців.

Література:

1. Андрєєв Ю.Н., Дзюбенко М.О. Физика в современной медицине. – Ленинград, 1953. – 164 с.
2. Белянова В.Д. Эволюция структуры медицинской науки и ее отражение в системе медицинского образования. – М., 1989. – 29 с.
3. Бикова Л.А. Основы теории обучения в медицинском вузе. – Ленинград, 1975. – 62 с.
4. Бондарь З.А., Маколкин В.И. Проблемы повышения профессионального уровня выпускников медицинских вузов. – Целиноград, 1991. – 80 с.
5. Вознесенский Б.Б. Проблемное обучение и врачебное мышление. – М., 1988. – 42 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ, 1977. – 376 с.
7. Грехем Л. Естествознание, философия та науки о человеческом поведении в Советском Союзе. – М., 1991. – 480 с.
8. Гурвич С.С., Петленко В.П., Царегородцев Г.И. Методология медицины. – К., 1977. – 241 с.
9. Дворниченко Л.П. Методологический анализ соотношения биологического и медицинского знания. – К., 1981, – 24 с.
10. Ємчик Л., Кміт Я. Медична і біологічна фізика. Підручник. – Львів: Світ, 2003. – 592 с.
11. Зязюн І. Філософія освіти: парадигми і технології// Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика: науково-методичний щорічник. – Київ, 2001. – С.7-20
12. Зязюн І.А. Особливості професійної підготовки педагога // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар, 22 листоп.2000 р. Зб. Наук.праць. Вип.3 / За заг. ред. В.Андрущенко. – К., 2000. – С. 36-42.
13. Ичас М. О природе живого: механизмы и смысл. – М., 1994. – 490 с.
14. Кононенко П. Проблемы сущности нового й інноваційного // Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика: науково-методичний щорічник. – Київ, 2001. – С.21-30
15. Лифшиц Я.И. Синтетические идеи современной медицины. К., 1936. – 102 с.
16. Муравьева М.В. Дидактические принципы обучения. – М., 1978. – 29 с.

17. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти, – № 2, 2002. – С. 9-22.
18. Разумов В.И. Особенности теоретической организации медицинского знания (на примере клинической медицины). – Томск, 1986. – 16 с.
19. Ходос Х-Б.Г. Вопросы методики преподавания в медицинском институте. Опыт и размышления. – Иркутск, 1973. – 139 с.
20. Шуралева В.Ф. Преподавание терапии в медицинских институтах. – М., – 1967. – 56 с.

УДК 373.62

*О.М. Коберник
м. Умань*

ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ

Пріоритетним напрямом діяльності сучасної загальноосвітньої школи є впровадження у навчально-виховний процес особистісно орієнтованих педагогічних технологій, в основі яких лежить глибоке і всебічне вивчення особистості дитини. До таких технологій відноситься і метод творчих проєктів.

Ідеєю особистісно-орієнтованого навчання та виховання пронизані дослідження І. Беха, В. Моляко, О. Асмолова, В. Рибалки, В. Сєрікова, О. Пехоти, І. Якиманської і ін.

Проте, проблема здійснення особистісно орієнтованого навчання розглядається науковцями стосовно предметів з основ наук. До питання здійснення особистісно орієнтованого трудового навчання науковці звертаються значно рідше. В той же час можна стверджувати, що саме уроки трудового навчання за умови правильної їх методичної побудови забезпечують можливість для реалізації особистісно орієнтованого підходу. У Державних стандартах освітньої галузі "Технологія" зазначається, що уроки трудового навчання мають створити умови для реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання, виховання і розвитку особистості.

Саме проєктно-технологічна система трудового навчання, за якою побудовані чинні програми з трудового навчання, й створює найбільш сприятливі можливості для реалізації даного підходу.

Особистісно орієнтована модель трудового навчання, сутнісними ознаками якої є здійснення навчального процесу на засадах індивідуалізації, створення умов для саморозвитку і самонавчання учнів, осмислене визначення ними своїх потенційних можливостей і життєвих цілей, вимагає глибокого осмислення і розуміння педагогами необхідності здійснення навчально-виховного процесу на засадах проєктно-технологічної системи.

Однак, ця модель не знайшла ще широкого втілення у практику сучасної школи. Сьогодні ми можемо говорити тільки про індивідуалізоване і диференційоване навчання як елементи особистісно орієнтованого підходу в умовах класно-урочної системи.

Без сумніву, педагогічна теорія в нинішньому її стані переосмислення та перебудови не може повністю забезпечити належний рівень практики. Це пов'язано з тим, що змінилась соціальна парадигма буття, зміна якої вимагає зміни і парадигми загальної середньої освіти. Перш за все ми спостерігаємо зміну цільових установок, а саме: перехід від головної мети – всебічний розвиток підростаючого покоління – до формування особистості учня (виховання), розвитку його здібностей і обдарувань, наукового світогляду, як сказано у Законі України «Про загальну середню освіту» (стаття 5). Ряд учених формулюють цю мету як виховання неповторної особистості з урахуванням її потреб і нахилів. Іншими словами, у скороченому варіанті нова парадигма загальної середньої освіти передбачає розглядати учня як "ціль, а не як засіб".

Вчені і вчителі-практики по-різному розуміють зміст терміну "особистісно орієнтоване навчання". Деякі педагоги бачать у ньому реалізацію індивідуального підходу в навчанні через організацію і презентацію навчального матеріалу різного рівня складності. Інші

пов'язують його з інноваційними процесами в освіті, які активізувались останнім часом у зв'язку з відкриттям гімназій, ліцеїв, коледжів, НВК, де використовуються різні форми диференційованого навчання.

Суб'єктність (індивідуальність) проявляється у вибірковості до світу (змісту, виду і форми його представлення), у стійкості цієї вибірковості; у способах переробки навчального матеріалу, емоційно-особистісних відношень до об'єктів пізнання (матеріальних та ідеальних).

Виходячи з наведених положень, можна зробити висновок, що навчання та учіння взаємопов'язані, але не тотожні. Навчанням через його зміст, методи, форми задаються соціокультурні зразки пізнання, інтелектуальних і практичних способів діяльності, поведінки, і ці зразки обов'язкові для всіх учнів. В учінні реалізується індивідуальна пізнавальна діяльність. До вступу в школу дитина вже є певним носієм власного пізнавального досвіду, і у зв'язку з цим основною функцією школи є його максимальне вивчення (діагноз), використання, "окультурювання" шляхом збагачення результатами суспільно-історичного досвіду.

Реалізація особистісно орієнтованої системи навчання вимагає зміни "векторів" у педагогіці від навчання, як нормативно побудованого процесу (жорстко регламентованого) до учіння як індивідуальної діяльності школяра, його корекції і педагогічної підтримки. У цьому випадку навчання не стільки задає "вектор" розвитку, скільки створює для цього необхідні оптимальні умови. Суттєво змінюється функція навчання. І його завданням є не планування загальної, єдиної і обов'язкової для всіх лінії фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку, а допомога кожному учневі з урахуванням наявного в нього досвіду пізнання і практичних дій удосконалювати свої індивідуальні здібності, розвиватися як особистість. Навчання також має допомагати учню розкрити індивідуальні пізнавальні можливості з використанням певних педагогічних умов, які повинні цьому сприяти.

Розвиток здібностей учня – основне завдання особистісно орієнтованої педагогіки. І "вектор" розвитку будується не від навчання до учіння, а, навпаки, від учіння до визначення педагогічних впливів, що сприяють його подальшому розвитку. Такий підхід дещо співпадає з поглядами видатного психолога Ж. Піаже про те, що навчання і особливо учіння базуються на певному рівні розвитку особистості.

Вирішення завдання розвитку здібностей учня пов'язано із створенням проекту особистісно орієнтованої системи навчання в школі. Саме проектування особистісно орієнтованого навчання має бути гнучким, варіативним, багатофакторним і обов'язково передбачати:

- визнання учня основним суб'єктом навчального процесу;
- визначення мети проектування як розвитку індивідуальних здібностей учня;
- визначення засобів, що забезпечують реалізацію поставленої мети: виявити і структурувати суб'єктний досвід учня, його цілеспрямований розвиток у навчальному процесі.

Якість реалізації особистісно орієнтованого підходу безумовно залежить від урахування специфічних принципів, до числа яких необхідно віднести такі:

- індивідуалізація навчання, яка передбачає вирішення двох завдань. По-перше, дозволити дітям з перших років цілеспрямованої освіти засвоювати знання у тому темпі, який зумовлюється їх пізнавальними здібностями. По-друге, дати можливість здібним або особливо обдарованим дітям максимально розвивати власні позитивні задатки, розкривати творчий інтелектуальний потенціал;

- принцип максимального наближення навчального матеріалу та практичних завдань до реалій життя. Реалізація цього принципу сприяє розумінню учнями важливості знань, необхідності постійного їх оновлення;

- принцип спіралевидної побудови навчального матеріалу. Урахування цього принципу дозволяє повертатися до раніше вивченого і розглядати його з різних сторін на більш складному рівні, що дає можливість слабим учням закріпити, а сильним поглибити

знання;

- принцип постійної самооцінки учнями власної навчальної і трудової діяльності. Реалізація цього принципу дозволяє учню не тільки більш усвідомлено ставитись до навчання та фізичної праці, а й спостерігати динаміку особистого просування в засвоєнні навчального матеріалу, своєчасно корегувати свою пізнавальну й трудову діяльність;

- принцип реалізації цілісного навчально-виховного процесу, що передбачає органічне поєднання навчальної роботи в школі і роботи в позаурочний час.

Вважаємо, що реалізація наведених принципів повинна здійснюватися в комплексі з іншими дидактичними принципами, які достатньо ґрунтовно розкриті в педагогіці.

Забезпечення особистісно орієнтованого навчання потребує обґрунтування такого змісту освіти, в який включаються не тільки наукові знання, але й мета-знання, тобто методи і прийоми пізнання. Важливою є також розробка оптимальних форм взаємодії учасників освітнього процесу (учителів та учнів).

Проектна діяльність – практика особистісно орієнтованого трудового навчання в процесі конкретної навчально-трудої діяльності учня, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. У свідомості учня це має такий вигляд: „Все, що я пізнаю, я знаю, для чого мені потрібно і де я можу ці знання застосувати”. Для педагога – це прагнення знайти розумний баланс між академічними і прагматичними знаннями, уміннями та навичками.

Навчальне проектування орієнтоване перш за все на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну або групову, яку учні виконують протягом визначеного відрізка часу.

Технологія проектування передбачає розв’язання учнем або групою учнів якої-небудь проблеми, яка полягає, з одного боку, у використанні різноманітних методів, засобів навчання, а з другого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості.

Результати виконання проектів повинні бути „відчутні”: якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження. Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів.

Метою проектування є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності.

Метод проектів (від грец. – шлях, спосіб дослідження) – це система навчання, за якої учні здобувають знання в процесі планування і виконання завдань, які поступово ускладнюються, – проектів.

Метод проектів з’явився в другій половині XIX ст. у сільськогосподарських школах США. Його називали «методом проблем» або «методом цільового акту». Питання організації навчання за методом проектів детально описано в роботах Д. Дьюї, У. Кілпатріка, Е. Коллінгса, Л. Левіна, П. Блонського та інших педагогів.

В основу методу проектів було покладено педагогічні ідеї американського педагога і психолога, провідного представника філософії прагматизму Джона Дьюї. На його думку вся діяльність учня повинна орієнтуватися на розвиток мислення, в основі якого лежить особистий досвід. Він розробив теорію виховання, спрямовану на формування особистості, пристосованої до життя і практичної діяльності в умовах системи «вільного підприємництва». У трудовій школі, як її розумів Д. Дьюї, творча праця є основою всієї навчально-виховної роботи [1].

Відомий американський педагог У. Кілпатрік, послідовник школи Джона Дьюї, дав таку характеристику методу проектів: “це – метод планування доцільної (цілеспрямованої) діяльності в зв’язку з розв’язанням якого-небудь навчально-трудоого завдання в реальній життєвій обстановці” [3].

Слід зазначити, що наприкінці 20-х років проектний метод був широко застосований і в практиці радянської школи, досвід використання якого узагальнювався в періодичному виданні “На шляху до методу проектів”. Розвиток методу проектів у вітчизняних школах пов’язаний з іменами вітчизняних педагогів (В. Шульгін, М. Крупеніна, В. Ігнат’єв,

С. Шацький та ін.). Велику прихильність до методу проектів виявляла Н. Крупська.

Метод проектів на уроках трудового навчання – це комплексний процес, який формує в школярів загальнонавчальні уміння, основи технологічної грамоти, культуру праці і спрямований на оволодіння ними способами перетворення матеріалів, енергії, інформації, технологіями їх обробки.

Учні особисто повинні вибрати для себе об'єкт проектування, тему проекту, тобто виріб, який вони хотіли б дійсно удосконалити, внести в предметний світ, яким хотіли б задовольнити потреби людей.

Цінність проектування полягає в тому, що саме ця діяльність привчає дітей до самостійної, практичної, планової і систематичної роботи, виховує прагнення до створення нового або існуючого, але вдосконаленого виробу, формує уявлення про перспективи його застосування; розвиває морально-трудові якості, загально-цінні мотиви вибору професії і працелюбність. При цьому необхідно пам'ятати, що потрібно особливу увагу приділяти тому, щоб в учнів не згасав інтерес до цього процесу, слідкувати щоб вони доводили свої наміри, особливо в праці, до кінця.

Проект є складовою проектування, що розглядається як створення проекту (прототипу, прообразу) передбачуваного або можливого об'єкту стану. Проектування – це вид діяльності, що синтезує в собі елементи ігрової, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворюючої, професійно-трудової, комунікативної, навчальної, теоретичної і практичної діяльності. Проведений аналіз дозволяє нам сформулювати думку про те, що проектування в якості творчої, інноваційної діяльності завжди націлене на створення виробів і послуг, що володіють об'єктивною й суб'єктивною новизною і мають особистісну та суспільну значимість.

Проектування в цілому як соціальна категорія, хоч і стоїть в одному ряду з такими поняттями, як прогнозування, планування, конструювання, створення програм (програмування), моделювання, на нашу думку, має свої суттєві відмінності, є найбільш загальним, комплексним, інтегративним феноменом.

Метод проектів дозволяє активно розвивати в учнів основні види мислення, творчі здібності, прагненням самому створити, усвідомити себе творцем при роботі з „неслужбовими інструментами”, „розумними конструкціями”, „технологічними системами” та ін. В учнів виробляється і закріплюється звичка до аналізу споживчих, економічних, екологічних і технологічних ситуацій, здатність оцінювати ідеї, виходячи з реальних потреб, матеріальних можливостей і умінь, вибирати найбільш технологічний, економічний спосіб виготовлення об'єкта проектування, який відповідав би вимогам дизайну.

Крім того під час роботи над проектом у школярів розвивається пізнавальна й трудова активність, формуються вміння самостійно використовувати свої знання, плідно розвиваються комунікативні здібності, навички лідерів та здатність до спільної роботи в групі, створюються можливості для реалізації міжпредметних зв'язків.

Нові навчальні плани і програми з трудового навчання значно розширили можливості школи щодо використання методу творчих проектів на уроках та в позакласній роботі з метою розвитку в них творчої активності.

За своїм змістом виділяються різноманітні види проектування: проектування як процес розробки не окремих предметів (об'єктів), а цілих систем; проектування як співучасть, як включення суспільства у процес прийняття рішень; проектування як творчість, потенційно властива кожному; проектування як навчальна дисципліна, синтезуюча мистецтво та науку; проектування без об'єкта як процес або образ життєвих функцій.

У сучасному розумінні метод проектів розглядається як спосіб організації пізнавально-трудої діяльності учнів з метою розв'язання проблем, пов'язаних з проектуванням, створенням і виготовленням реального об'єкта (продукту праці). В освітній галузі „Технологія” метод проектів – це комплексний процес, який формує в школярів загальнонавчальні уміння, основи технологічної грамоти, культуру праці і спрямований на оволодіння ними способами перетворення матеріалів, енергії, інформації, технологіями їх обробки.

Виконуючи творчі проекти від ідеї до її втілення, учні вчаться самостійно приймати рішення, визначати свої проблеми в знаннях і знаходити виправлення такого положення. У процесі проектно-технологічної діяльності в школярів розвиваються загальні і спеціальні здібності, формується проектно-технологічна культура.

Усе це дозволяє зробити висновок про те, що проектно-технологічна діяльність дозволяє здійснити перехід від „школи пам'яті” до „школи мислення”. У першому випадку опора робиться головним чином на процеси сприйняття, уваги, запам'ятовування, у другому – враховується роль мислення, головною працею учнів стає „мислення” (В.О. Сухомлинський).

Тому під проектно-технологічною діяльністю ми розуміємо обґрунтовану і сплановану діяльність, яка передбачає розроблення конструкції, технології, виготовлення і реалізацію об'єкта проектування, і спрямована на формування в учнів певної системи творчо-інтелектуальних і предметно-перетворюючих знань і вмінь.

Дуже важливим є питання про структуру проектно-технологічної діяльності. Проектно-технологічна діяльність, як будь-яка інша, має визначену структуру, що містить у собі ціль, мотиви, функції, зміст, внутрішні і зовнішні умови, методи, засоби, предмет результат та етапи виконання проектно-технологічної діяльності.

Метою проектно-технологічної діяльності школярів є створення учнями навчального творчого проекту (продукт чи послуга), що розглядається нами як самостійно розроблений і виготовлений учнем від ідеї до її втілення, володіє суб'єктивною чи об'єктивною новизною і має особистісну чи соціальну значимість, в результаті чого на кожному етапі створення виробу творча активна діяльність школярів вимагає від них використання набутих знань, умінь і навичок, цим самим підвищують свій творчий потенціал.

В якості мотивів проектно-технологічної діяльності виступають соціальні й особистісні потреби в матеріальних і духовних цінностях. Розрізняють такі мотиви проектно-технологічної діяльності: пізнавальні (задоволення потреби в знаннях, уміннях, навичках), матеріальні (задоволення потреби в продуктах харчування, одягу, предметах побуту і т.п.), соціально-професійні (задоволення потреби в соціально-професійному самовизначенні), художньо-естетичні (задоволення потреби в красі), духовні (задоволення потреби в самопізнанні, самореалізації і самовдосконаленні).

Зміст проектно-технологічної діяльності складає проведення дослідницьких підготовчих операцій, конструювання майбутнього виробу, практичне виготовлення виробу, оцінку і захист об'єкта діяльності.

Сучасна педагогіка розрізняє такі типи проектів:

– дослідницькі, в основі яких знаходиться дослідження певних соціально-економічних явищ та процесів;

– творчі, їх результатом є спільне створення художніх творів, видовищних заходів тощо;

– ігрові (імітаційні), в яких учасники проекту виконують визначені ролі;

– інформаційні, що полягають у зборі та аналізі інформації про певний об'єкт;

– практичні, орієнтовані на безпосереднє впровадження у практику

Засобами здійснення проектно-технологічної діяльності є використання різних інструментів, пристосувань, машин, механізмів, автоматичних пристроїв та ін.

Предметом діяльності називається те, з чим людина має справу, на що спрямована. Це можуть бути речовини, матеріали, інформація, енергія, живі істоти, люди.

Таким чином, проектно-технологічна діяльність як важлива дидактична одиниця сприяє:

– формуванню навиків самостійної орієнтації в науковій, навчально-методичній і довідниковій літературі;

– формуванню творчого, системного мислення, технологічної культури і етики;

– підсиленню уяви, що являється потужним стимулом народження нових ідей, пошуку альтернативних рішень, їх аналізу і синтезу, що в майбутньому відкриється основою інноваційного мислення і діяльності;

– психічному розвитку дітей;

– успішній адаптації молоді до сучасних соціально-економічних умов життя;

- реалізації особистісно орієнтовної парадигми трудової підготовки учнів;
- забезпеченню цілісності педагогічного процесу, здійсненню цілісного розвитку, єдності навчання і виховання учнів;
- підготовці школярів до адекватного професійного самовизначення;
- формуванню потреби в знаннях, високих мотивів навчання і прагнення до самоосвіти.

Література:

1. Бех І.Д. Особистісно орієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998.
2. Дьюї Д. Психология и педагогика мышления. – М.: Педагогика, 1996.
3. Килпатрик У.Х. Метод проектов. – Л., 1925.
4. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі. – К.: Науковий світ, 2001.
6. Освітні технології. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001.
7. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика / За ред. О.М. Коберника. – К.: Науковий світ, 2003.
8. Творческие проекты учащихся 5-9 классов общеобразовательных школ / Под ред. В.Д. Симоненко. – Брянск, 1996.
9. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2.

УДК 377.1

*І.М. Козловська
м. Львів*

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Загальна суперечність між рівнем сучасних вимог до випускників професійних закладів освіти та реальною практикою навчання зумовлює загострення суперечностей між: інтегративним змістом фахової підготовки і фактологічним характером змісту освіти, зростанням обсягу знань і недосконалістю засобів їх згортання й архівації, проблемним принципом структурування сучасної науки та предметним підходом до конструювання змісту освіти. Аналіз цих суперечностей окреслює проблему філософсько-методологічного обґрунтування інтеграції знань у професійній освіті.

Проблему інтеграції досліджували вчені в контексті різних галузей науки, зокрема В.С. Безрукова, А.П. Беляєва, Р.С. Гуревич, С.У. Гончаренко, О.С. Дубинчук, В.Р. Ільченко, С.Ф. Клепо, К.Ю. Колесіна, М.І. Махмутов, А.А. Пінський, О.В. Сергєєв, В.К. Сидоренко, Я.М. Собко, В.Т. Фоменко, Т.Д. Якимович та інші. Незважаючи на те, що інтеграційні процеси широко використовуються у педагогічній практиці та мають на сьогодні теоретичне обґрунтування питання освітньої у його філософсько-методологічному аспекті вимагає додаткового дослідження.

Метою даної статті є загальне філософсько-методологічне обґрунтування інтеграції змісту навчання у професійній освіті, яке базується на попередніх розробках автора щодо інтеграції знань у професійній освіті.

Методологічні принципи діалектики формують основу загальнонаукових принципів, які трансформуються в окремо наукові з урахуванням специфіки конкретної галузі знань. Історична обумовленість та зростаюча тенденція до інтеграції у сучасній освіті доводить не лише актуальність, а й перспективність інтегративного підходу до змістового та процесуального аспектів навчально-виховного процесу в усіх типах шкіл (принцип історизму). На наш погляд, науково обґрунтована інтеграція знань за виконання всіх умов інтеграції од-

нозначно приводить до формування системи знань (принцип системності). Цілком імовірно, що з деякими застереженнями цей принцип застосований і до формування навичок, умінь та змісту освіти в цілому.

Інтеграція передбачає врахування багатоманітності ознак елементів, які інтегруються, причому в процесі накопичення кількісних ознак та виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси інтегрованих елементів (принцип єдності якості та кількості). Діалектичний зв'язок інтеграції та диференціації полягає в тому, що вони заперечують одна одну на рівні елементів, проте передбачаються взаємно на рівні системи (принцип діалектичного заперечення).

Суттєве методологічне значення має виникнення нової якості в процесі інтеграції, що передбачає, з одного боку, розвиток самого зінтегрованого об'єкта, а з іншого – послідовну зміну етапів інтеграції (принцип розвитку). Обґрунтованість інтеграції атрибутивними умовами, передбачення поетапної їх реалізації забезпечує послідовне формування інтегрованого об'єкту на основі низки взаємопов'язаних повних і специфічних причин і наслідків (принцип каузальності).

Необхідність існування підстави для інтеграції та визначення критеріїв її достатності забезпечує формування реальних передумов для інтеграції у кожному конкретному випадку (принцип об'єктивності).

Аналіз інтегрованих елементів з огляду на їх придатність до інтеграції (принцип науковості), вимога наявності різнорідних елементів для інтеграції та вимога їх певної тождності (принцип всебічності вивчення явищ та процесів) завершуються розглядом явищ у їх взаємозв'язку та взаємодії (принцип взаємозв'язку та взаємообумовленості явищ).

Вирішення проблеми розмежування інтеграції та споріднених понять спрямоване на визначення функції кожного з них у навчальному процесі. Як засвідчує аналіз взаємозв'язку самих філософських і загальнонаукових понять, їх аналоги у дидактичному аспекті (інтеграція, синтез, цілісність, системність, комплексність, диференціація тощо) повинні в загальних рисах відбивати реальні зв'язки між цими поняттями в їх найширшому сенсі з урахуванням специфіки навчального процесу.

Філософською основою для створення дидактичних еквівалентів інтеграції наукових і виробничих знань є такі рівні інтеграції, як інтеграція науки та виробництва як найбільш широка проблема; інтеграція наук (наприклад, загальнотехнічних і природничих); інтеграція окремих компонентів наук (наприклад, знань про властивості речовини та властивості будівельних матеріалів). Сучасні онтологічні філософські теорії (Л.фон Вітгенштейн, Р.Неванліна, Б.Рассел та ін.), які визнають, що в основі наукового пізнання лежить засвоєння конструктів – логічних згустків думки, – які в поєднанні складають "С-поле" (поле конструктів) та можуть формувати методологічну основу для конструювання змісту освіти.

Під час інтеграції знань виникає їх нова якість, що є однією з найважливіших ознак інтегрованого знання: цей процес супроводжується перетвореннями різноманітних характеристик знання, як якісних, так і кількісних. У випадку кількісного аналізу знань розглядається відношення якісно однорідних елементів знань. Властивість як спосіб прояву якостей даного предмету стосовно інших, з якими він вступає у взаємодію передбачає властивості відносні, а відношення найбільш чітко проявляється у взаємодії. Інтегративний підхід до вивчення предмету є особливо важливим, оскільки дає можливість розглядати предмет саме у стані взаємодії з іншими. Таким чином, процес виникнення нових якостей супроводжується інтегративним об'єднанням явищ чи предметів.

На нашу думку, найсуттєвішим є те, що інтеграція (як засіб переходу певної сукупності елементів у нову якість) базується не на штучному формуванні потрібного в даному конкретному випадку утворення, а на відродженні природних, об'єктивно існуючих між елементами, зв'язків. Це споріднює інтегративний підхід із синергетичним. Тотожність, відмінність і протилежність елементів, які інтегруються, відіграє суттєву роль як під час інтеграції, так і суттєво впливає на властивості інтегрованого об'єкту чи системи. Розвиток як процес виникнення нових якостей, які суттєво відрізняються від попередніх, є однією з

найсуттєвіших ознак інтеграції, зокрема інтеграції знань. У побудові інтегративних систем спостерігається багатоманітність форм переходу від старого до нового.

Єдність світу як цілісної системи не виключає, а передбачає якісну багатоманітність явищ. Звідси випливають дві тенденції: прагнення відобразити єдину картину світу, подати його як єдине ціле (процес синтезу, інтеграція), друга – глибше і конкретніше пізнати закономірності та якісну різноманітність різних структурних систем (процес аналізу, диференціація) [10, с.179]. Співвідношення процесів інтеграції та диференціації знань на різних етапах розвитку науки та виробництва неоднакове.

Об'єктивною основою диференціації наук є структурна неоднорідність і невичерпність матеріального світу, існування безлічі якісно різноманітних станів і законів руху матерії, а також ускладнення існуючих зв'язків, ріст інформації. Негативними рисами диференціації є однобічний підхід до досліджень, надмірна спеціалізація, обмеження, паралелізм і дублювання в дослідженнях, виникнення бар'єру між різними науками. Диференціація та інтеграція йдуть у протилежних напрямках. Логічною основою для їх єдності на всіх етапах є дія закону єдності і боротьби протилежностей у конкретних проявах: аналіз і синтез, індукція і дедукція, абстрагування та конкретизація тощо. Однак на різних історичних етапах переважає той чи інший метод.

Теоретично обґрунтовано, що диференціація передбачає інтеграцію: диференціація не фігурує на рівні системи, але зберігається на рівні елементів і впливає на результат інтеграції. Диференціація передбачає виділення елементів змісту певної системи, а інтеграція – систематизацію цього змісту, утримання елементів в єдиному цілому. Процеси інтеграції та диференціації, взаємно доповнюючи один одного, дають можливість у процесі структурування знань визначити роль і значущість своїх компонент у їх взаємозв'язку. Наприклад, роль елементів, визначених у диференціації як кінцевого результату процесу, при інтеграції є вихідною, характеризує її початковий етап.

Диференціація створює передумови для розгортання інтеграції, вона є формою прояву інтеграції, і в свою чергу інтеграція створює основу для поглиблення диференціації. Ці процеси не просто існують паралельно чи чергуються в розвитку наук чи суспільства, а тісно пов'язані і переходять один в одного. Процеси інтеграції і диференціації, разом з тим, підпорядковуються кожен своїм специфічним законам і є відносно самостійними процесами.

Нарівні з інтеграцією диференціація відіграє важливу роль у системі освіти. Диференціація означає різницю, відмінність, розподіл цілого на частки, ступені, рівні. Розрізняють диференціацію функціональну (розширення функцій, що виконуються окремими елементами розвивальної системи) та структурну (виділення підсистем, які реалізують ті чи інші функції). Трактуювання понятійно-термінологічного апарату для процесу диференціації в освіті [2] є близьким до трактування відповідних понять інтеграції. Диференціація в навчальному процесі – врахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли вони групуються за якимись особливими ознаками для окремого навчання. Диференціація освіти – розподіл навчальних планів, програм, напрямів (гуманітарний, фізико-математичний). Диференційований підхід – особливий підхід викладача до учнів чи груп учнів, що полягає в організації навчальної роботи з ними, різної за змістом, обсягом, складністю, методами та засобами. Диференційоване навчання – така спеціально організована пізнавальна діяльність, яка, враховуючи індивідуальні відмінності, спрямована на оптимальний інтелектуальний розвиток кожного учня і передбачає структурування змісту навчального матеріалу, добір форм, прийомів і методів навчання відповідно до типологічних особливостей учнів.

Диференціація та інтеграція у навчальному процесі, окрім специфічних дидактичних особливостей, мають загальні закономірності та співвідношення, які існують між науковими знаннями. Врахування цих закономірностей необхідне вже на початкових стадіях розробки навчальних планів. Однією з передумов дидактичної інтеграції в контексті змісту освіти повинно бути положення, яке враховує реально існуючі в сучасній науці та виробництві співвідношення інтеграції та диференціації й адекватне (можливо, з певним прогностичним наголосом) відображення їх у системі освіти.

Поетапне домінування інтеграції та диференціації забезпечує наступність у розвитку знань. Проте, специфіка саме навчального (а не наукового пізнання) вимагає особливої уваги до інтегративних процесів, які служать основою формування систем знань (загальноосвітніх, професійних тощо). Спіралевидний характер розвитку знань забезпечується різними рівнями інтеграції. Важливу роль тут відіграє діалектичне відношення до традицій. Як нехтування традиційними методиками, так і надмірне захоплення ними негативно впливає на результати навчально-пізнавального процесу. Традиція повинна бути коректором під час формування нових знанневих структур. Однак, слід уникати ситуацій, коли традиції є тягарем, який перевантажує навчальний процес, втискає його у нехарактерні для даного часу рамки. Тому заперечення традиційних форм навчання новими – закономірний процес, обумовлений розвитком як самих знань, так і освіти в цілому.

Взаємодія – одна з філософських категорій, яка відображає процеси дії різних об'єктів один на одного, їх взаємну обумовленість і зміни стану чи взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого. Вона є видом безпосереднього чи посереднього зовнішнього та внутрішнього відношення, зв'язку, оскільки властивості об'єкта можна пізнати, як правило, лише у процесі його взаємодії з іншими об'єктами.

У контексті інтеграції взаємодія виступає як інтегруючий чинник, за допомогою якого відбувається об'єднання частин у певний тип цілісності. Це у свою чергу вимагає аналізу поняття взаємодії у зв'язку з поняттям структури об'єкта. Для якісно визначеної системи є характерним свій особливий тип взаємодії, причому у деяких випадках притягуються подібні, а в інших – протилежні начала. Однак "на перший план виступають взаємодії, в основі яких лежить принцип комплементарності, взаємного доповнення начал, які мають неоднакові (у граничному випадку – протилежні) властивості" [12, с.101]. Взаємодія явищ, яка за своїм конкретно предметним змістом є дуже різноманітною (речовинна, енергетична, інформаційна), виступає умовою існування самого процесу виникнення явищ і систем явищ.

Різні види зв'язку між галузями знань можна визначити так [9, с.59]: об'єднання в одну теорію чи науку описово-емпіричних галузей, які були перед тим відносно самостійними; взаємодія розвинутих фундаментальних наук, що веде до утворення наукової картини світу; взаємозв'язок між теоретичними дисциплінами та науковими картинами світу на основі загальних, логічних, математичних, кібернетичних та інших методів); взаємодія галузей знань з науковими картинами світу та філософією. Тому зв'язки між науками визначаються різноманітними факторами: предметом науки, властивостями і відношеннями об'єктів, методами й умовами пізнання об'єктів наук, цілями наук тощо. Взаємодія наук, таким чином, є проявом більш загальної закономірності, "властивої розвитку не лише природознавства, суспільства і техніки, але й управління і виробництва як окремо, так і в їх зовнішньому та внутрішньому взаємозв'язку і цілому ряді інших природничих та соціокультурних феноменів" [1, с.61].

Взаємодію як одне з опорних понять для розуміння дидактичного трактування інтеграції можна поділити на декілька видів: взаємодія елементів знань окремих наук, взаємодія педагогічних (дидактичних) засобів навчання, взаємодія носія інформації (учитель, книга тощо) та приймача (учень), взаємодія теоретичного та практичного аспектів у навчанні. Очевидно, що, виходячи з конкретних цілей, можна розглядати й інші класифікації взаємодій у дидактиці.

Методологічне обґрунтування інтеграції в контексті основних філософських категорій і понять служить основою для трансформації філософських закономірностей у педагогічні, зокрема дидактичні. Одиначне та особливе слугує інтегрованими елементами, а утворена інтегративними засобами система має риси загального. Інтеграція знань про одиначне та особливе дає можливість сформувати більш повні та ґрунтовні знання про загальне. Акцентування умов інтеграції є необхідним як у загальному, так і в конкретних випадках. Опис причинного зв'язку за допомогою функціонального характерний для інтегративного підходу до пізнання. Повна (сукупність усіх подій, за наявності яких з'являється наслідок) та специфічна (сукупність ряду обставин, взаємодія яких викликає наслідок) причина виступають

тут більш рельєфно та логічно вказують наслідок.

Інтегративний підхід дає також можливість більш повно описати умови явища (необхідні обставини для настання події, але самі по собі її не викликають). Інтеграція знань більш наочно показує їх доцільність. Закономірність, необхідність та випадковість у контексті використання інтегрованих знань виражаються повніше. Закони, динамічні та статистичні закономірності, імовірність подій і процесів, які відбуваються в різноманітних системах за інтегративного підходу розглядаються міждисциплінарно, що сприяє узагальненню та ґрунтовності знань.

Ряд явищ, які розглядаються як можливість в одній галузі знань, стають дійсністю в іншій. Формальна та реальна можливості в міждисциплінарному контексті дещо зміщують свої акценти стосовно своїх аналогів у дослідженнях ізольованих. Зміст та форма знань вимагають у ряді випадків саме інтегративного підходу, оскільки за ізольованого чи повністю синтетичного підходу до змісту і форми знань іноді спостерігається їх спотворення, зокрема невідповідність форми та змісту. Зміст знань за інтегративного підходу вимагає інтегративного розуміння форми, а функція знань організує їх структуру. Інтегративні функції задають структурування знань за певними принципами, причому поліфункціональність проявляється в усіх зв'язках, що дає більш повну уяву про структуру системи.

Інтегративний підхід відповідає філософському трактуванню цілого не як суми частин, а як нової якості за рахунок певного способу зв'язку елементів даної структури. Інтегративний спосіб зв'язку задовольняє всі умови формування цілого, оскільки одна з суттєвих ознак інтеграції – утворення нової якості різнорідних частин (елементів). Систему як цілісну сукупність елементів, які настільки тісно пов'язані один з одним, що виступають відносно оточення як єдине ціле, доцільно формувати саме інтегративними засобами. Це підтверджується результатами академічних досліджень, а в останні роки – психолого-педагогічних.

Під час інтеграції статус зовнішнього та внутрішнього може змінюватися, що дає більш повне уявлення про явище чи предмет, який вивчається. Внутрішнє і зовнішнє виступає по-різному за сепаратних та міждисциплінарних підходів до знань. В останньому випадку зовнішнє стає внутрішнім і дає можливість уникнути зайвої деталізації та дублювання знань. Сутність і явище при інтегративному підході виявляються найбільш повно, а також усувають небезпеку підміни сутності видимістю. Зауважимо, насамкінець, що під час інтеграції знань відносність істини зменшується. Це означає, що багатогранність зв'язків розглядається повніше, а різносторонній підхід до одного і того ж явища дає можливість вивчити його більш глибоко.

В останні роки ідеї синергетики проникли в освіту та інтенсивно розвиваються у ряді країн. Перші результати показують винятково великі можливості та перспективи використання синергетики у педагогічних дослідженнях. Однак, в українській педагогіці, зокрема дидактиці, можливості синергетичного підходу практично не досліджувалися. Оскільки зараз існують різноманітні трактування синергетики, ми вважали за доцільне звернутися до першоджерел, зокрема до праць німецького вченого Г. Хакена [11], який і ввів термін “синергетика” у загальнонауковий обіг. Основним питанням синергетики є виявлення загальних принципів, що керують виникненням структур і функцій, які самоорганізуються. Існує багато підтверджень того, що різноманітні явища самоорганізації підпорядковуються одним і тим же принципам, і численні розрізнені приклади, давно відомі в літературі, потрапляють під узагальнюючі поняття синергетики. Незважаючи на існування багатьох різних дисциплін, виявилася разюча подібність основних понять, що відносяться до утворення просторових, часових та функціональних структур. Основні принципи синергетики допускають доволі прості пояснення складних явищ та процесів, однак застосування цих принципів до будь-якої реальної системи вимагає використання складних спеціальних математичних понять (нестабільність, параметри порядку, принцип підпорядкування тощо). Вибір конфігурації структури, яка виникає з хаосу, є результатом конкуренції віртуальних форм структур, закладених у системі.

Для опису систем, які складаються з дуже великого числа підсистем (відносно яких не можна володіти всією повнотою інформації) використовують підходи, що базуються на ідеях термодинаміки та теорії інформації. Однак, за останні роки стало зрозуміло, що такі підходи не дають адекватного опису систем, які знаходяться далеко від стану рівноваги, оскільки вони за своєю природою статичні. У всіх системах, які представляють інтерес для синергетики, вирішальну роль відіграє динаміка. Це в повній мірі стосується освітніх систем. В синергетиці розглядаються головним чином відкриті системи. Суттєва особливість їх полягає у тому, що ними можна управляти, змінюючи зовнішні чинники. Коли ці суттєві чинники підтримувати сталими, можна враховувати їх у рівняннях, покладаючи сталими відповідні параметри [11, с.42]. Наприклад, швидкість росту знань учнів регулюється зовні за допомогою впливу відповідних чинників (зміст, форми, методи навчання тощо).

В дидактичних системах флуктуації є особливо важливими, оскільки саме вони відображають різноманітні суб'єктивні чинники, котрі “заважають” формуванню чітких дидактичних теорій та принципів: індивідуальні особливості учнів, конкретні умови навчання, соціальні умови тощо. На зміну традиційного лапласівського уявлення про можливість повного передбачення поведінки систем за умов заданого її початкового стану, з'явилися три нові важливі ідеї: статистична механіка (ймовірнісне передбачення стану складної багаточастинкової системи); квантові флуктуації (утвердження принципу невизначеності Гейзенберга); хаос (поведінка системи в майбутньому непередбачувана і система може еволюціонувати за цілком різними маршрутами).

Це пов'язано з тим, що еволюція деяких систем надзвичайно чутлива до початкових умов” [11, с.44]. У випадку нестатичних структур діє не функціональна відповідність між лініями двох потоків, а виявляється структурна нестійкість. На наш погляд, дидактичні системи характеризуються структурною нестійкістю та наявністю корелятивних зв'язків, хоча до недавнього часу їх розглядали в основному як системи функціональні.

Нелінійний підхід до сприйняття оточуючого світу вимагає переосмислення багатьох установлених концепцій [3]. З позицій синергетики навколишнє середовище подається як один із можливих чинників відбору інформаційних програм, що має особливе значення для динаміки суспільних структур. Конструктивним для розуміння еволюції складних соціальних систем є, по-перше, те, що в середовищі потенційно міститься певна архітектура структур, і лише відповідна цій архітектурі дія має позитивний результат. По-друге, існує незвичайний ефект: не величина дії, а її розподіл, просторова та часова організація вимагаються для ефективного управління. По-третє, для прискорення процесів розвитку необхідне включення механізмів нелінійного позитивного зворотнього зв'язку, що призводять до режимів з загостренням [8, с.70]. Умови існування систем, що самоорганізуються, на нашу думку, повинні координуватися з умовами існування обґрунтованої інтеграції. В обох випадках суттєвими є виникнення якісних змін у системі, наявність нелінійних явищ чи існування декількох стабільних станів, накладання умов на інтегровані чи системоутворюючі елементи та потенційні можливості інтеграції цих елементів.

Освітні цілі інтеграції знань спрямовані на формування цілісної системи знань учнів, єдиної картини світу, наукового світогляду. Впровадження інтегративних процесів у навчально-виховний процес сприяє розв'язанню ряду важливих методологічних питань. Взаємодія знань дозволяє показати учням правильність теорій, наприклад, правильність структурної теорії матерії підтверджується тим, що, користуючись нею, вчені штучно створюють молекули нових речовин, з наперед заданими властивостями. Виходячи з вищесказаного, ми формулюємо методологічні підходи до інтеграції знань:

1.Історико-філософський підхід базується на методологічних принципах історизму, єдності кількості й якості, каузальності, об'єктивності, взаємозв'язку та взаємообумовленості явищ та діалектичного заперечення. У його контексті інтеграція знань зумовлюється такими чинниками: спільність походження, генетична єдність чи тотожність явищ, об'єктивна єдність світу як предметна та методологічна єдність пізнання природи й суспільства. При цьому реалізуються змістовний, структурний, логіко-гносеологічний, науково-організацій-

ний, поняттєвий, загально- та окремометодичний аспекти єдності знань. В межах цього підходу існує можливість отримати нові результати для одних і тих же компонентів, забезпечується сумісність знань із різних систем завдяки загальній методології, універсальним логічним прийомам сучасного мислення за умови збереження індивідуальних рис елементів інтеграції.

2. Синергетичний підхід передбачає існування потенціальних структур та складних цілісних систем, виявлення загальних принципів, що керують виникненням цих структур і функцій, які самоорганізуються. У контексті цього підходу інтеграція знань базується на відродженні природних, об'єктивно існуючих зв'язків між елементами навчального матеріалу. В межах цього підходу враховується суттєва особливість відкритих систем, що самоорганізуються, яка полягає у тому, що ними можна управляти, змінюючи зовнішні чинники.

3. Системний підхід передбачає забезпечення принципу системності у формуванні знань та акцентує увагу на інтеграційних властивостях об'єктів, їх походженні, зв'язках і структурі на основі методологічних принципів системності та всебічності вивчення явищ і процесів. У контексті цього підходу реалізується вимога наявності різнорідних елементів та їх певної тотожності для інтеграції, передбачається діалектичний зв'язок інтеграції та диференціації, які заперечують одна одну на рівні елементів, проте передбачаються взаємно на рівні системи. У межах цього підходу існує можливість сформувати в учнів цілісну картину світу у всій її різноманітності, поєднати знання про природу й техніку з духовним світом творчої особистості.

4. Проблемний підхід до структурування змісту загальної та професійної освіти базується на методологічних принципах науковості та розвитку. У контексті цього підходу забезпечується розвиваючий характер навчального матеріалу, а також взаємозумовленість та взаємообумовленість вивчення різних навчальних курсів. У межах цього підходу суттєве методологічне значення має виникнення нової якості в процесі інтеграції, що передбачає, з одного боку, розвиток зінтегрованого об'єкта, а з іншого – послідовну зміну етапів інтеграції. При цьому реалізується ґносеологічний (інтеграційна природа форм раціонального та чуттєвого пізнання) та психологічний (єдності свідомості та діяльності, соціальна природа єдності людини, інтеграційних характер асоціацій) аспект інтеграції знань.

5. Структурний підхід передбачає, що знання як ієрархізована система різноякісних елементів вимагає його структурування на засадах інтеграції, що зумовлено принциповою єдністю логічної структури галузей знань та подібність структур якісно різних областей явищ. Варіативність структури навчальних курсів не повинна порушувати структуру необхідних зв'язків. У контексті цього підходу інтеграція трактується як специфічна форма єдності знань, що має певну структуру рівнів і видів (структурний підхід) та підпорядкування функцій окремих навчальних курсів основним функціям навчального процесу як цілісної системи (функціонально-організаційний підхід). У межах цього підходу реалізується характерний для сучасної освіти пошук фундаментальних знань та цінностей, здатних сформувати інноваційні дидактичні системи, які підпорядковуються базовим дидактичним закономірностям та враховують особливості навчання у різних типах навчальних закладів.

6. Функціонально-організаційний підхід передбачає, що інтеграційні процеси здатні виконувати організаційну роль у дидактичних системах, оскільки вони є більш глибокими від комплексності, системності, синтезу тощо. У контексті цього підходу виділяється важлива особливість інтеграції як засобу організації навчання. У межах цього підходу відбувається створення, трансформація та відбір методів, форм та засобів навчання, які забезпечують сприйняття учнями інтегративного змісту навчання.

7. Прогностичний підхід до інтеграції знань передбачає тлумачення інтеграції, як поняття, що розвивається. У контексті даного підходу забезпечується прогнозування розвитку існуючих та виникнення нових навчальних курсів та організаційних форм навчання. За такого підходу з'являється можливість прогнозування змісту, нових форм і методів інтеграції.

Методологічний аналіз у педагогічній науці ми розуміємо як системне інтегративне дослідження філософських, загальнонаукових та загальнопедагогічних основ певного освітнього явища чи процесу. Прогностична функція інтеграції полягає у переході її статусу від інструментального засобу (інтеграція знань, інтеграція змісту навчання, інтеграція професій, інтеграція навчальних засобів тощо) до загальнонаукової методології, яка спроможна вирішити низку дискусійних питань у конкретних педагогічних проблемах.

На нашу думку, можливості інтеграції як загальнонаукової методології у найширшому розумінні полягають у забезпеченні єдності філософських, загальнонаукових та спеціальних аспектів педагогічної науки. У такому контексті питання статусу філософії освіти відходить на другий план. Віддаючи належне як необхідності філософського, так і педагогічного аналізу освітніх явищ та процесів, найбільш суттєвим ми вважаємо методологічний аналіз. Саме в його межах може здійснюватися конструктивна інтеграція філософських, загальнонаукових та педагогічних засад конкретних досліджень.

Таким чином, методологічна обґрунтованість інтеграції знань забезпечується дотриманням принципів історизму, єдності якості та кількості, діалектичного заперечення, розвитку, каузальності, об'єктивності, науковості, всебічності вивчення явищ й процесів та взаємозв'язку та взаємообумовленості явищ. Процес виникнення нових якостей об'єктів супроводжується інтеграційними процесами, які зумовлюють процеси диференціації. Методологічне обґрунтування інтеграції в контексті основних філософських категорій і понять служить основою для трансформації філософських закономірностей у педагогічні. Загальнонауковий та філософський аналіз інтеграції знань дав можливість обґрунтувати методологічні підходи до інтеграції знань, а саме: історико-філософський, синергетичний, системний, проблемний, структурний, функціонально-організаційний та прогностичний. Подальші напрями дослідження пов'язані з обґрунтуванням синергетичного підходу як базового для дослідження інтеграційних процесів в освіті.

Література:

1. Анисимов Н.С., Турсунов А. Современные тенденции интеграции наук // *Вопр. философии.* – 1981. – №3. – С. 57-67.
2. Володько В.М. Індивідуалізація й диференціація навчання: понятійно-категоріальний аналіз // *Педагогіка і психологія.* – 1997. – №4. – С. 9-17.
3. Ивлиева И.А. Методолого-теоретические основы оценочно-критериальной системы многоуровневой профессиональной подготовки. – СПб.: ИПТО, 1998. – 144 с.
4. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). – Львів: Світ, 1999. – 302с.
5. Козловська І.М. Методологічні засади інтеграції знань у професійній школі // *Наукові записки: Збірник наукових статей Національного пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова.* – 1999. – Ч.1. – С. 74-81.
6. Козловська І. Філософсько-методологічні основи інтеграції знань у змісті сучасної освіти // *Педагогіка і психологія професійної освіти.* – 1999. – №3. – С. 21-27.
7. Козловська І.М. Теоретико-методологічні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи // *Педагогіка і психологія професійної освіти.* – 2001. – № 4. – С. 22-32.
8. Моисеев Н.Н. Логика универсального эволюционизма и кооперативность // *Вопросы философии.* – 1989. – № 8. – С. 52.
9. Ставская Н.Р. Философские вопросы развития современной науки (Социологические и методологические проблемы интеграции науки). – М.: Высш. шк., 1974. – 232 с.
10. Федосеев П.Н. Философия и научное познание. – М.: Наука, 1983. – 464 с.
11. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах. – М.: Мир, 1985. – 423 с.
12. Энгельгардт В.А. О некоторых атрибутах жизни: иерархия, интеграция, узнавание // *Философия, естествознание, современность.* – М.: Мысль, 1981. – С. 91-107.

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ПОНЯТИЙНОГО СЛОВАРЯ «НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

В докладе обсуждаются некоторые сложности первого опыта разработки понятийного словаря «Непрерывное образование» и целесообразность создания переводного русско-украинского словаря по этой отрасли научного знания.

Возможно, самое ёмкое и афористическое определение тому, что такое словарь, дал Вольтер: «Словарь – это вселенная в алфавитном порядке». И если интерпретировать этот афоризм к предмету нашего обсуждения, то любой словарь той или иной отрасли научного знания – это одна из планет вселенной в алфавитном порядке. Я не думаю, что в своём формальном построении модель лексикографического описания непрерывного образования должна чем-то отличаться от традиционной модели предметных словарей, т. е. словарей, предметной областью которых является та или иная область научного знания, однако, по степени отражения содержания предметной области, различия, безусловно, имеются. Применительно к данному словарю эти различия, прежде всего, связаны с тем, что отражают в лексико-семантической форме реальные изменения в образовании, появление новых императивов, заставляющих человечество отказаться от многих традиционных и привычных представлений, пересмотреть свои взгляды на роль образования в повседневной жизни и в развитии общества. В этой связи одной из служебных задач, которая выдвигается в данном словаре, выступает потребность представить значительную часть лексем в контексте глобальных преобразований и социальных изменений, происходящих в государстве и обществе, и тем самым включить их в культурный контекст современного исторического процесса.

Возникновение науки, нового научного направления или нового научного явления всегда сопровождается появлением нового термина, с помощью которого новое, рождённое в таинственных глубинах человеческого сознания, «маркируется» и тем самым выделяется из мира уже существующего научного знания, обособляется, занимая свою терминологическую нишу в Пантеоне знания. Так было всегда. И не важно, дошло ли это научное знание в своём первородном виде до нашего времени, трансформировалось ли в новое научное знание, или исчезло в лабиринте времени – во всех случаях «маркеры» этих открытий остались в исторической памяти и служат «верстовыми столбами» эволюции научного знания, по которым каждое новое поколение пытается реконструировать прошлое и предугадать будущее. В конечном счёте, любой научный (и не только научное) термин – не более чем маркер, состоящий из некоторого набора букв (звуков), образующих слово или несколько слов. Но эти слова, идентифицированные с областью определённого научного знания, помимо воли их автора наполняются новым смыслом и выходят из под контроля индивидуального сознания, ибо сущность «жизни» той или иной науки именно в том и состоит, что десятки, сотни и даже тысячи людей во всём мире с разной степенью прерывности и активности пытаются «разрушить» её первоначальный смысл путём углубления и расширения своего понимания сложившегося научного знания и самого термина, символизирующего это знание. И хотя первоначальный маркер некой области научного знания сохраняет свою морфологическую форму, однако его семантическая сущность находится в постоянном изменении. Возможно поэтому, в научной литературе можно найти десятки и даже сотни определений, относящихся к одному и тому же термину (разумеется, речь идёт о корректных определениях). Феноменология множественности определений, относящихся к одному и тому же «научному маркеру», склонило ряд исследователей к мысли, что главное не определить понятие, так как любое понятие «по определению» несовершенно, а полезно сосредоточить свои усилия на описании основных

характеристик (свойств) или назначении предмета научного знания. Не вступая в дискуссию, мы, тем не менее, считаем необходимым изложить свою позицию по этому вопросу.

Словарь не только упорядоченное собрание терминов и понятий, но и кладёзь, и источник духовной силы, которая незримо наполняет своей энергией каждое слово, термин, понятие, включённые в словарь. В.И. Даль назвал свой словарь – «Словарём живого великорусского языка». Вводя в название словаря слово «живой», он, как мы себе представляем, хотел не только подчеркнуть рефлексирующую жизненность языка как отражения жизненных сил народа, но ещё и обратить внимание на то, что язык, слово обладают своей собственной жизнью. Таким образом, словарь не только отображение языка, но и одна из высших концентраций (квинтэссенций) интеллектуальной деятельности человека, а слово не только некий маркер физического и духовного мира, но и частица Вселенной, энергетический сгусток, название которому мы пока не можем подобрать.

Всякий раз, открыв для себя то или иное новое слово, человек тем самым даёт ему зримую жизнь и закладывает начало его фиксируемой истории. **Слова имеют свою родословную и свою историю.** Разумеется, любая корректная попытка определения того или иного научного термина не только отражает представление исследователя о предмете научного знания (а это право есть у каждого), но и увеличивает объём мирового знания; в то же время, «конструируя» определение некоего понятия, исследователь в десятки, а возможно, и в тысячи раз «сжимает» информационное поле данной отрасли знания, тем самым давая возможность другим исследователям за короткий промежуток времени в вербальной форме осознать целостность того или иного научного факта. (Именно в этом притягательная сила энциклопедических словарей!). И однажды, став достоянием научной общественности, они перестают быть интеллектуальной собственностью их создателя, так как становятся частью мировой науки, которая не имеет собственника. Их служебная роль – установить взаимопонимание между людьми, интересующихся или исследующих ту или иную отрасль (раздел) науки. Вот почему так важны корректные определения понятий.

Последовательно отстаивая наступление «новой эры» образования, мы проявили бы не корректность, если бы не обратили внимание на факт существования достаточно большого числа терминов, которые в какой-то мере выступают синонимами термину «непрерывное образование». Проблема выбора термина для обозначения социального явления, связанного с содействием человеку в получении знаний, умений и навыков на протяжении всей его жизни, по-прежнему остаётся дискуссионной. Объясняя свою научную позицию относительно того или иного явления или процесса, исследователь часто вынужден предлагать либо новое понятие, либо новую редакцию уже используемого термина. И если в рамках отдельно взятой работы исследователь и достигает своей цели – идентичности контекста, то в информационном поле часто возникает терминологический диссонанс, обусловленный, по меньшей мере, двумя обстоятельствами: во-первых, игнорированием других текстов, терминов и понятий; и, во-вторых, отсутствием доказательности своей правоты и непротиворечивости относительно тех терминов и понятий, которые также отражают существенные характеристики анализируемого процесса, явления.

Появление новых научных терминов следует рассматривать в контексте развития научного знания и последующих достижений практического применения этого знания. Термины часто на много лет опережают формальное появление той или иной отрасли научного знания, но сам факт её появления необходимо связан с созданием нового термина (или с переосмыслением старого, или с соединением нескольких слов в новую лексическую единицу), идентифицирующего это научное направление с этим термином. Подобное мы наблюдаем и в данном случае: термины «непрерывное образование», «непрерывное профессиональное образование» вошли в научный и общеупотребительный оборот задолго до институционализации этого научного направления.

Любой словарь не более чем собрание терминов, с помощью которых устанавливаются «межи» между словами, чтобы дать имя всему, что нас окружает или внутри нас, что мы чувствуем и во что верим, что можем объяснить, и что лежит за пределами нашего сознания.

Термины позволяют нам выделить и конкретизировать некий предмет, или живое существо, или явление, или чувство или ... из огромного множества предметов, или живых существ, или явлений, или чувств или ... и идентифицировать их с определённым словом, благодаря чему достигается взаимопонимание между людьми. Систематизированное собрание терминов, получивших признание специалистов на протяжении длительного времени, образуют терминологию той или иной науки, области научного знания.

Если рассматривать историю цивилизации в контексте лексикографии, то она предстаёт как непрерывный процесс терминотворчества. Каждая ступень цивилизации связана с научными открытиями и воплощением этих открытий в искусственный мир, с освоением новых земных и околоземных территорий, с расширением и углублением знаний человека о самом себе. И этот непрерывный процесс приращения знания обретает свой смысл и становится достоянием людей благодаря тому, что облекается в слова, отражается в терминах, получает объяснение в понятиях. Любая научная теория, в конечном счёте, не более чем систематизированное множество терминов и понятий, с помощью которых изложено её содержание, обоснованы её основополагающие принципы. И хотя мы стоим в самом начале пути формирования теории непрерывного образования, но всё же некоторый отрезок пути уже пройден и его осмысление, а главное – дальнейшее продвижение, требуют создание специализированного словаря.

Одной из особенностей обсуждаемого словаря является то обстоятельство, что термин «непрерывное образование» выполняет две самостоятельные, но в тоже время органически взаимосвязанные функции: (а) является ключевым словом словаря, т. е. выполняет системообразующую функцию; (б) выступает в качестве некой знаковой, социокультурной среды, т. е. когда известный термин, например, «рынок образовательных услуг» или «этап, стадия эволюции», рассматриваются в контексте непрерывного образования, что влечёт за собой их переосмысление.

Остановимся ещё на одной особенности данного словаря. Известно, что для научных словарей единицей описания служат в основном фразеологизмы, и в этом отношении настоящий словарь не является исключением. Однако имеется, по меньшей мере, три существенных отличия:

■ во-первых, поскольку почти все термины заимствованы из словников традиционного образования и других предметных словарей, то многие термины образованы путём добавления к уже известному термину прилагательного «непрерывный» в качестве некоторой предикативной части;

■ во-вторых, сам термин «непрерывное образование» в контексте семасиологического анализа не адекватен вышеназванному процессу образования, ибо в реальной действительности все образовательные процессы дискретны. Возможно, в силу этого, наряду с термином «непрерывное образование», используются и такие как «образование через всю жизнь», «образование на протяжении всей жизни», «продолженное образование», «пожизненное образование», «рекуррентное образование», «эскалатор образования» и др. Все они в какой-то степени метафоричны и, возможно, общественному сознанию и науке ещё предстоит сделать свой выбор;

■ в-третьих, термин «непрерывное образование» не является лингвистическим продуктом нового научного открытия, что характерно для многих научных терминов последнего времени. Более того, сам термин был известен уже давно, но глобальное социальное звучание, широкое применение он получил только во второй половине прошлого столетия, что связано с возросшей служебной ролью образования как такового и непрерывного образования, в частности, в национальной безопасности промышленно развитых стран, в усилении межконкурентной борьбы стран и транснациональных компаний за экономическое лидерство в мире. В определённом смысле можно сказать, что у термина «непрерывное образование» нет родителей, их заменили обстоятельства, но имеется повивальная бабка и даже кормилица в лице учёных и специалистов, которые совместными усилиями создают и развивают новую отрасль научного знания. Из области педагогики и

практики обучения термин «непрерывное образование» переключал в область макросоциальных явлений, став в большей мере частью социальной политики государства и общества, нежели частью образовательной политики.

Одна из сложных проблем, стоящая перед авторами, составителем, научными редакторами и переводчиками – это обеспечение системности содержания данного словаря, что может быть обеспечено при условии соблюдения следующих требований:

■ включённые в словарь термины позволяют дать достаточно полное представление о непрерывном образовании как самостоятельной области научного знания;

■ содержание терминов должно не только раскрыть сущность теоретических основ непрерывного образования, практических форм и способов их реализации, но и не находиться в противоречии с принятой в словаре парадигмой;

■ смысловая и логическая соотнесённость терминов, и раскрывающих их понятий, должна удовлетворять требованию системного принципа соподчинённости, т. е. понятия более высокого уровня теоретического обобщения определяют содержание понятий, которые в иерархической структуре словаря находятся ниже и выражают относительно частное или узкое представление о той или иной составляющей системы непрерывного образования.

Вместе тем нельзя обойти молчанием некоторые вопросы, которые могут возникнуть при работе над переводным словарём. Во-первых, насколько корректно соотносятся ключевой термин – «непрерывное образование» и раскрывающее его понятие? Если строго следовать этимологии термина «непрерывность», то содержание понятия явно не соответствует названию термина, поскольку только в виртуальном мире можно создать систему непрерывного образования в буквальном понимании этого термина. Возможно, термин «дискретный» в большей мере подходил бы для отражения реальных задач образования в XXI в. Но попыток заменить термин «непрерывное образование» на «дискретное образование» пока не наблюдалось. Объяснение этому следует искать в феноменологии слова: слова, научные термины не всегда живут по воле их создателей, у них своя жизнь. Так и в рассматриваемом нами случае: два термина «образование» и «непрерывность», соединённые вместе, обрели некий символический смысл и тем самым стали понятны и исследователю, и обывателю. Возможно, что предпочтение, которое отдано термину «непрерывное образование» связано с его символическим значением, что несколько не препятствует развитию научной теории непрерывного образования. Во-вторых, термины, используемые в понятийно-терминологическом аппарате теории непрерывного образования, в основном заимствованы из классической теории традиционного образования. Известно, что создание (появление) нового научного направления, как правило, связано с появлением научного неологизма. Казус, который мы рассматриваем, не имеет подобного аналога, а терминология нового научного направления не выработала своего словесного спецификата, что само по себе ставит под сомнения многие утверждения адептов термина «непрерывное образование». Однако не стоит торопиться с выводами. Возможно, основные дискуссии ещё впереди, но совершенно очевидно, что развитие науки столкнулось в очередной раз с уже известным феноменом: новое научное направление возникло как результат эволюции не только образования, но и условий жизнедеятельности, и в этих новых условиях многие традиционные термины образования получили иное содержание. И хотя генетической основой непрерывного образования явилось традиционное образование, однако мы наблюдаем не только самостоятельное развитие новой отрасли научного знания, но и вытеснение ею традиционного образования из информационного поля образования. В-третьих, значительные трудности возникают при переводе, что связано со следующими обстоятельствами. Поскольку в культурном арсенале национального языка имеется много собственных терминов, аналогичных тем, которые предлагаются для перевода, то предстоит ещё выяснить – адекватны ли содержания этих понятий. Во всех случаях надо иметь в виду, что перевод подобного словаря потребует дополнительных пояснений, и эти комментарии будут иметь не меньшее значение, чем основной текст словаря. И вполне вероятно, что объяснения многих терминов, предложенных в словаре для перевода, будут находиться в

определённом противоречии с научными школами и традициями, сложившимися в культурной среде социально-профессиональных групп, предметной деятельностью которых является образование.

В контексте рассуждений о лингвистической природе феномена, получившего название «непрерывное образование», не могу не высказать своего отношения ещё к одному термину, который имеет все основания прийти на смену термину «непрерывное образование». Речь идёт о термине «перманентное образование». И хотя этот термин не получил распространения в научной литературе и общественном сознании, однако по своей семантической сути он более адекватен содержанию процесса обучения на протяжении жизни.

Если обратиться к факторам, которые инициируют становление и развитие непрерывного образования, то они лежат за пределами сферы образования как такового. И хотя образование в его системном понимании обладает свойствами саморазвития и эмерджентности, но оно всегда было и остаётся не более чем зеркалом, запечатлевающим в нашем сознании малейшие продвижения на пути познания нового, непрерывно расширяющего и углубляющего наши представления о себе самом и окружающем нас мире. Однако прежде чем новое научное знание перейдёт в разряд образовательного знания, оно должно пройти сложную «процедуру» отбора и систематизации. Между временем появления нового научного знания и его «упаковки» в образовательное знание лежит временная константа ожидания признания факта нового научного знания, а для некоторых новых открытий или явлений, в том числе и социального характера часто требуется и официальное признание (подтверждение) на государственном или ведомственном уровне. Такая ситуация сложилась в образовательной сфере, когда научное и общественное признание уже реально существующего социального факта, получившего название непрерывное образование, столкнулось с индифферентным отношением законодателя к этому социальному явлению – в основном законе об образовании Российской Федерации термин «непрерывное образование» отсутствует. Результатом такого отношения законодателя и высшего образовательного ведомства явились размытость государственной политики в области непрерывного образования и отсутствие адекватной ей концепции. Однако к отдельным проявлениям глобального процесса непрерывного образования государство проявляет активный интерес. Напомню, в последнее время и Министерство образования РФ, и университетская и вузовская общественность интенсивно обсуждают важность подписания Россией Болонской декларации и практические позитивные последствия её вхождения в Болонский процесс; обсуждают как важное явление в развитии высшей школы, но Болонский процесс – это всего лишь частное проявление глобального процесса непрерывного образования, одна из составляющей государственной политики в области непрерывного профессионального образования.

Изложенное выше, позволяет сделать несколько обобщающих выводов, касающихся вопроса о создании переводного словаря по непрерывному образованию:

во-первых, поскольку процесс становления и развития непрерывного образования носит глобальный характер, т. е. охватывает практически все страны мира, проблема унификации терминологии на основе создания переводных словарей приобретает высшую степень актуальности;

во-вторых, создание двуязычных словарей, в частности русско-узбекского, не только позволит объединить усилия специалистов из этих стран в разработке межгосударственной концепции развития непрерывного образования, но и лучше понять концептуальные основы национальной политики в области непрерывного образования;

в-третьих, создание переводных словарей по непрерывному образованию явится одним из наиболее существенных вкладов в формирование единого образовательного пространства между нашими государствами.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ВИРОБНИЦТВА

Реструктуризація економіки в сучасних ринкових умовах спричинила істотні зміни у виробництві щодо забезпечення конкурентноздатності продукції, впровадження відповідних форм організації роботи, зайнятості робочої сили на ринку праці. Це, у свою чергу, потребує нових підходів до професійної підготовки фахівців виробництва.

Реформування систем професійної підготовки в розвинутих країнах світу здійснюється з урахуванням реального попиту на робочу силу, мобільності та гнучкості виробничого персоналу, його компетентності щодо ефективного виконання професійних завдань. Головним напрямом в удосконаленні кваліфікації майбутніх фахівців є орієнтація на формування творчої особистості працюючого з потрібним рівнем компетентності щодо здійснення професійних дій в межах певної галузі. Все це потребує формування відповідної системи професійних знань і умінь, зорієнтованої на реальну діяльність.

Вивчення шляхів підвищення ефективності систем підготовки спеціалістів привертає увагу багатьох вчених. Важливе значення у вирішенні цієї проблеми мають наукові праці з:

- теорії освітніх систем (А.М. Алексюк, Л. Берталанфі, В.П. Безпалько, Л.С. Виготський, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн та ін.);
- організації навчального процесу у вищій школі (Р. Аткинсон, Ю.К. Бабанський, І.А. Зязюн, В.А. Козаков та ін.);
- теорії змісту, концептуальних засад професійного навчання (С.Я. Батишев, Р.С. Гуревич, В.С. Ледньов, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва та ін.);
- психологічні й дидактичні концепції організації навчально-пізнавальної діяльності, зокрема, в системі професійної освіти (Г.О. Балл, П.Я. Гальперін, О.М. Леонтьєв, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, В.В. Рибалка та ін.)

Однак, ще недостатньо вивчено теоретико-методологічні засади професійної підготовки фахівців виробництва. А тому, доцільним є дослідження окремих аспектів цієї проблеми.

Об'єктом даного дослідження є процес підготовки фахівців виробництва, **предметом дослідження** є теоретико-методологічні засади професійної підготовки фахівців виробництва. **Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні теоретико-методологічних засад підготовки фахівців виробництва.

Розглядаючи професійне навчання як педагогічну підсистему загальної системи підготовки фахівця, можна стверджувати, що їй притаманні характерні для систем ознаки, властивості та принципи дослідження. Поняття "система" науковцями трактується по-різному.

Приміром, Ю.К. Бабанський розглядає педагогічну систему як певну спільність елементів, що функціонують за притаманними лише їй внутрішніми законами. Він вважає, що вона є цілісним утворенням, яке наділене інтегративними властивостями.

В.П. Безпалько вважає, що педагогічна система має певні елементи або об'єкти з їхніми взаємозв'язками та функціями [2, С. 23-38].

Т.І. Ільїна стверджує, що систему потрібно розглядати як упорядковану сукупність взаємопов'язаних елементів, що об'єднані спільною метою функціонування та єдністю керування, й можуть вступати у взаємодію з середовищем як цілісна єдність [3].

Л. Берталанфі [1, С. 77-79] виділив такі основні принципи систем, як цілісність, системність, динамічність.

На думку В.П. Безпалька, дослідження і проектування педагогічних систем та підсистем передбачає структурні та функціональні дослідження, що пов'язані з вивченням елементів системи, зв'язків між ними. Завдяки такому підходу можна розглядати систему як

в статистиці, так і в динаміці, прогнозувати перспективи її подальшого розвитку.

Застосування системного підходу до вивчення педагогічних систем пов'язане з дослідженням зв'язків між структурою і функцією системи (системний структурний аналіз); взаємодією системи як цілого з навколишнім середовищем (системний функціональний аналіз). Структурний аналіз вивчення й конструювання педагогічних систем передбачає виявлення її конструкції, визначення найбільш сталого змісту освіти, пропонує диференційоване, розчленоване вивчення будови системи, дає змогу висвітлити нереалізовані можливості певного елемента системи щодо підвищення ефективності. Завдяки функціональному аналізу, в процесі вивчення педагогічних систем або їх підсистем, визначаються їх функції.

Системний аналіз педагогічних систем передбачає роботу з системою (моделлю системи), як з цілим.

Об'єктом вивчення системного аналізу може бути: порівняння кількох систем, дослідження змін системи під час її розвитку, вивчення поведінки системи, зануреної у зовнішнє середовище.

В.П. Безпалько констатує, що основними структурними елементами педагогічної системи є:

- цілі підготовки спеціаліста;
- зміст навчання та виховання;
- дидактичні процеси як способи здійснення педагогічного процесу;
- студенти;
- викладачі;
- організаційні форми педагогічної діяльності.

Педагогічна система є організованою системою, яка перебуває під впливом соціальної системи. Як правило, вимоги соціальної системи локалізуються на одному із елементів, на який вона безпосередньо діє. Цей елемент піддається обов'язковій перебудові. Однак, якщо ця перебудова не порушує інші елементи системи або підсистеми, тобто ігнорується взаємозв'язок між їх елементами, то перебудований елемент або самовиключається або вступає в суперечність з іншими елементами системи. Ці суперечності можуть призвести до повного руйнування системи [2, С. 88-95].

Застосовуючи до професійного навчання як підсистеми системний аналіз, можна стверджувати, що зміна вимог до фахівця в умовах ринку формує нові цілі підготовки фахівця, що потребує перебудови структурних елементів підсистеми.

Проаналізувавши вищезазначене, можна зробити висновок, що зі зміною цілей підготовки фахівця його професійне навчання має здійснюватись на засадах розкриття структури кожного елемента, з вивченням їх функціональних зв'язків за умови забезпечення цілісності підготовки.

Отже, обґрунтування теоретико-методологічних засад професійного навчання фахівця можливе за умови використання системного, структурного та функціонального аналізів з дотримання відповідних системних принципів. Це дає змогу отримати цілісне уявлення про об'єкт дослідження, його структуру та особливості функціонування в процесі розвитку в реальних виробничих умовах.

Ми вважаємо, що у визначенні концептуальних засад професійного навчання фахівця виробництва потрібно дотримуватися таких основних системних принципів як:

- єдність та наступність;
- неперервність і різноманітність;
- інтегративність навчання та виробництва;
- системна орієнтація на кінцеві результати функціонування системи;
- моделювання;
- цілісність і цілеспрямованість;
- гнучкість і прогностичність;

- уніфікація і типізація.

Слід окремо зазначити, що в ринкових умовах гнучкість і прогностичність системи підготовки забезпечують мобільність майбутніх фахівців стосовно розв'язання виробничих завдань для різних типів підприємств з різною формою власності, а принцип прогностичності уможливорює подальше здійснення професійного навчання з урахуванням технічних, технологічних та економічних змін в певних галузях щодо забезпечення високотехнологічного виробництва.

Суттєвим для сучасного фахівця є вміння співпрацювати в певному виробничому підрозділі, спрямовуючи сумісну професійну діяльність на забезпечення конкурентоспроможності продукції.

На нашу думку, це потребує організації на основі педагогіки співробітництва відповідних форм і методів навчання.

Сучасна педагогіка співробітництва передбачає сумісну та взаємообумовлену діяльність суб'єктів і об'єктів підготовки. Велике значення в її обґрунтуванні мають наукові праці В.О. Сухомлинського, Ш.О. Амонашвілі. Основна сутність цієї технології навчання полягає у співробітництві педагога і учня. Ш.О. Амонашвілі вважав, що основним у цій технології є вміння педагогічно спрямованого спілкування.

Аналіз зарубіжних концепцій навчання, їх порівняння з вітчизняними свідчать про існуючі паралелі та спільні тенденції. Наприклад, подібні властивості мають західна гуманістична педагогіка і педагогічна система В.О. Сухомлинського, система А.С. Макаренка та С. Френе і П. Петерсона.

Ми вважаємо, що при розробленні теоретико-методологічних засад підготовки фахівців виробництва доцільно враховувати аналіз існуючих концепцій професійного навчання. Це дасть змогу виробити власний ефективний стиль педагогічної діяльності щодо забезпечення підготовки фахівця, здатного реалізувати свої професійні вміння при розв'язанні завдань сучасного виробництва.

Наш досвід свідчить, що професійне навчання майбутнього фахівця має здійснюватися на основі професійного співробітництва з застосуванням діяльнісного підходу, що забезпечує формування фахівця як гармонійної особистості, здатної до творчої праці. Ознаками професійно-спрямованого навчання на такій основі є:

- наскрізність професійної підготовки;
- висока ступінь мотивації навчання на кінцевий результат професійної діяльності;
- гнучке управління навчально-пізнавальною діяльністю;
- фундаментальна та професійна спрямованість теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців;
- глибока наукова, технічна і технологічна обґрунтованість навчального матеріалу;
- відображення у навчальному процесі професійної діяльності фахівця;
- відображення на всіх етапах підготовки професійної компетентності фахівця;
- використання дослідницьких завдань – як засобу моделювання професійної діяльності;
- використання ділових ігор – як засобу моделювання професійної компетентності;
- професійна співпраця;
- професійна відповідальність за кінцевий результат праці в умовах виробництва;
- професійна самостійність при вирішенні складних виробничих ситуацій.

На нашу думку, професійне навчання фахівця доцільно здійснювати на основі модульного підходу.

Розробленням модульного навчання займалися Ч. Купісевич, М.А. Чошанов, П.А. Юцявічине, А.М. Алексюк та ін. Пропонована ними модульна побудова змісту навчальних програм базується на таких принципах:

- цілеспрямований добір навчального матеріалу та складання його в цільові блоки;
- повнота навчального матеріалу в блоці;
- всебічність й інтегративність;
- забезпечення відносної самостійності модуля, його логічна завершеність;
- постійне повторення раніше вивченої навчальної інформації;

- методичне забезпечення засвоєння матеріалу та зворотній зв'язок з викладачем.

Слід зазначити, що модульне навчання характеризується нетрадиційним підходом до структурування змісту освіти. *Модуль* розглядається як функціональний вузол, який складається із дозованих частин навчальної інформації, призначеної для вивчення. Використання модульного навчання дає можливість сформувати ланцюг: предмет (курс, цикл) – блоки навчання (полімодулі) – модулі – модульні одиниці – елементи навчання. Зміст навчального матеріалу модуля може інтегруватись навколо певної проблеми, формуючи відносно самостійну одиницю. Кожен модуль забезпечується потрібними дидактичними та методичними матеріалами, переліком основних понять, навичок та вмінь. Навчальна програма містить послідовні блоки: інформаційний, тестово-інформаційний (перевірка засвоєного, корекційно-інформаційний (у випадку неправильної відповіді – додаткове навчання), проблемний (розв'язок задач на основі отриманих знань), блок перевірки та корекції. Перевагами модульної системи є можливість у разі потреби змінювати зміст модулів та блоків. На відміну від традиційних систем навчання в модульних програмах формується підхід, який передбачає органічну єдність частин системи реально існуючих знань, логічних зв'язків між ними. Ущільнення інформації, побудова змістових одиниць на проблемній основі дає можливість сконцентрувати увагу учнів на головному, найсуттєвішому змісті навчання [5, С. 78-90, 6, С. 55-60].

Нами накопичено певний досвід модульного навчання у процесі підготовки фахівця виробництва. Навчальний модуль нами розглядається як професійно спрямований блок інформації стосовно завершеного виробництва певних видів продукції. Вивчення модуля здійснюється шляхом розв'язання навчально-виробничих задач від простих до складних і до пошуково-дослідницьких. Завершальною формою навчальної роботи щодо засвоєння певного модуля є виконання індивідуальних професійних завдань, проведення ділових ігор, що відтворюють виробничі умови певної галузі.

Кожен модуль забезпечується опорним конспектом, діючою нормативно-технічною документацією, системою навчально-виробничих задач, пакетом індивідуальних професійних завдань дослідницького характеру, технологічними схемами та діаграмами, пакетом виробничих ситуацій, таблицями вад продукції, конкретними методиками вивчення виробництва певної групи продуктів.

Процес підготовки фахівця на основі модульного підходу передбачає структурування за галузевим спрямуванням змісту навчальної інформації.

Отже, модульне навчання у підготовці фахівців виробництва здійснюється на основі розроблених форм, методів і прийомів інтеграції навчання і практичної діяльності, відповідної навчально-програмної документації, зорієнтованої на майбутню виробничу діяльність. Організація дослідницької діяльності з розв'язанням реальних професійних завдань сприяє формуванню потрібної системи функціональних умінь майбутнього фахівця, забезпечує високий рівень системності та практичної спрямованості навчання.

Важливим у підготовці фахівця на такій основі є системний аналіз змістового забезпечення, з розробкою узагальнюючих задач діяльності стосовно реальних посад на виробництві, побудови відповідної моделі професійної компетентності, визначення основних способів їх відтворення (функціональні ділові ігри).

Ми вважаємо, що розробивши форми моделювання професійної компетентності майбутнього фахівця щодо його посад на виробництві (спеціально розроблені ділові ігри), можна забезпечити його здатність щодо розв'язання типових і нетипових проблем і ситуацій в умовах конкретних підприємств галузі. Причому, розробка методик моделювання компетентності має передбачати розв'язання виробничих завдань певних типів підприємств, аналіз комплексу професійних ситуацій та проблем, ігрове проектування по застосуванню високоефективних технологій, впровадженню ринкових форм праці.

Навчально-пізнавальна діяльність студентів у процесі проведення таких ігор здійснюється на основі дослідницького пошуку щодо забезпечення конкурентоспроможності продукції.

Професійне навчання за таким підходом з застосуванням спеціальних методик інтеграції навчання і виробництва сприяє забезпеченню компетентності майбутніх фахівців, формуванню їх готовності до самостійного застосування комплексу знань у розв'язанні реальних завдань діяльності [4, С. 6-55].

Таким чином, проаналізувавши вищезазначене, можна зробити висновок, що розробка теоретико-методологічних засад підготовки фахівця виробництва в сучасних соціально-економічних умовах має здійснюватися на основі аналізу його майбутньої професійної діяльності. Важливим у цьому є:

- застосування діяльнісного підходу;
- модульне вивчення навчального матеріалу зі спеціально розробленими методиками моделювання компетентності фахівця;
- чітке визначення цілей та мотивів, спрямованих на кінцевий результат праці;
- організація навчально-пізнавальної діяльності щодо розв'язання професійних ситуацій, проблем та завдань, аналогічних реальним.

Обов'язковим у виборі відповідних форм, методів та прийомів є інтеграція навчання і виробництва з моделюванням реальних умов діяльності та рольовою участю у процесі підготовки провідних спеціалістів галузі.

Такий підхід у визначенні концептуальних підходів до професійного навчання фахівців виробництва дасть змогу забезпечити відповідність підготовки сучасним потребам виробництва.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів теоретико-методологічних проблем сучасної професійної освіти.

На наш погляд, до перспективних напрямків подальших наукових досліджень можна віднести: наступність у професійній підготовці фахівців виробництва, порівняльно-педагогічне вивчення зарубіжного досвіду підготовки виробничого персоналу в умовах ринку праці.

Література:

1. Берталанфи Л. Общая теория систем: критический обзор // Исследования по общей теории систем. – М.: Наука, 1969. – С.77-79.
2. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – С.115-138.
3. Ильина Т. Структурно-системный подход к организации обучения. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
4. Лозовецька В.Т. Теорія і практика професійного навчання молодшого спеціаліста на матеріалах вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації переробних галузей виробництва. – Монографія- за ред. А.І. Дьоміна. – Вінниця: ЛОГОС, 2001 р. – С. 6-55.
5. Kypisiewicz Cz. Podstawy dydaktyki ogolnej. – Warszawa, 1988. – С.78-90.
6. Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения // Сов. Педагогика. – 1990. – № 1. – С.55-60.

УДК 377.112.4 (001.76)

В.О. Радкевич

м. Київ

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ У ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

Динамічні зміни в галузях економіки, на ринку праці зумовлюють оновлення професійних знань, вмінь і навичок кожні три, п'ять років.

Капіталовкладення у неперервну професійну освіту стають не тільки необхідними, але й стратегічно важливими як для національної економіки, так і власне для самого робітника.

За цих умов діяльність професійно-технічних навчальних закладів має бути спрямована на якісну і випереджувальну професійну підготовку робітничих кадрів, а також ґрунтуватися на впровадженні в навчально-виховний процес інновацій з урахуванням потреб ринку праці, гнучкості і здатності до змін в структурі професій, з яких здійснюється підготовка робітників, вимог до підвищення рівня методологічної і технологічної культури педагогів професійної школи тощо.

Однак, практика свідчить, що існуюче розмежування повноважень між органами управління (на загальнодержавному, регіональному рівнях) і професійно-технічними навчальними закладами не завжди сприяє останнім брати самостійну участь у здійсненні моніторингу змін і впровадженні в життя інновацій.

Наприклад, у тих професійно-технічних навчальних закладах, де відсутній власний маркетинг ринку праці виникає формальний підхід до підготовки робітників, необхідних сучасному виробництву, особливо в умовах регіону.

Важлива роль у здійсненні цієї як і іншої інноваційної діяльності належить майстрам виробничого навчання, викладачам спеціальних дисциплін.

Для підвищення їх інноваційного потенціалу необхідним є створення відповідних організаційно-педагогічних умов, високий рівень мотивації діяльності.

Важливою умовою інноваційної діяльності педагогів професійно-технічних навчальних закладів є підвищення рівня їх професіоналізму і творчості. Існуюча система підвищення кваліфікації поки що виконує переважно компенсаторну роль, а має переорієнтуватися на забезпечення розвитку професійних якостей особистості педагога, задоволення індивідуальних потреб у професійній освіті.

Суттєвим в інноваційній педагогічній діяльності є наявність у педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів сформованих професійно-значущих якостей особистості. На думку В.А. Щоголева, важливими з них є: педагогічна ерудиція; педагогічне цілепокладання, прогнозування; педагогічне мислення; педагогічне спілкування (довірливість, діалогічність, взаєморозуміння, взаємодія, реальний психологічний контакт); комунікабельність; педагогічна саморегуляція (педагогічна спостережливість, самоконтроль, рефлексія, емпатія); артистизм (техніка і культура мовлення, вираження почуттів і відношення) [1, 26].

Водночас інноваційна діяльність педагогів професійної школи ґрунтується на сформованих у них таких умінь, як: володіння навчальним матеріалом з предмета, професії; прогностичні, проектувальні, технологічні, конструктивні, комунікативні, організаторські умінь тощо.

Інноваційна педагогічна майстерність неможлива без умінь імпровізувати, тобто знаходити під час заняття несподівані педагогічні рішення і миттєво їх використовувати. Зазначимо, що педагогічна імпровізація являє собою творчий процес і зrealізовується поетапно: спочатку виникає педагогічне осяяння (незвичайна думка, ідея), після цього педагог миттєво осмислює ідею і добирає шляхи її впровадження в педагогічну діяльність. Наступний етап передбачає власне реалізацію педагогічної ідеї, а також осмислення результатів впровадження інновації.

Особливої актуальності набуває проблема підвищення професійної компетентності управлінського персоналу. Це зумовлено тим, що довгий період керівник розглядався не як професія, а як посада, тому система вищої освіти до сих пір не спрямована на підготовку керівників-професіоналів.

Аналіз даної проблеми свідчить, що в діяльності керівників потребує удосконалення: стиль управління, характер міжособистісних відносин, прийняття рішень, стратегічне планування, маркетинг, пошук шляхів активізації діяльності педагогів закладу, поліпшення соціально-психологічного клімату в колективі, управління професійною підготовкою як цілісним соціально-професійним процесом, що об'єднує в собі цілі, технологію і результат.

У зв'язку з цим для цієї категорії працівників потрібна така структура процесу навчання, яка б забезпечувала інтеграцію теорії і практики професійно-технічної освіти, коли ціллю навчання стає не сама по собі система знань і вмінь, а універсальна здатність користуватися цією системою.

Головним критерієм відбору педагогів на курси підвищення кваліфікації має бути не графік підвищення кваліфікації, а особистісна активність педагога з впровадження нових знань у практику діяльності.

Результати впровадження інновацій будуть ефективні якщо педагогічні працівники

професійно-технічних навчальних закладів будуть переконані в доцільності цих нововведень. В іншому випадку виникає необхідність у відповідних стратегіях: застосування різного роду стимулів, нагороджень тощо.

Найбільш ефективно впроваджуються інновації, спрямовані на підвищення якості професійно-технічної освіти, задоволення потреб учнів, на розв'язання проблем, виявлених самими професійно-технічними навчальними закладами, або тих, що випливають із реальних потреб трудової сфери.

Інноваційний характер носить діяльність майже кожного педагогічного колективу професійно-технічного навчального закладу з таких напрямів, як: оновлення змісту освіти, розроблення державних стандартів, технологій, методик, систем управління закладом тощо.

Саме на основі впровадження інновацій відбувся перехід до ступеневої професійної освіти, до існування різних типів та форм власності навчальних закладів, до організації професійного навчання учнів старшої школи на базі професійно-технічних навчальних закладів, до виникнення навчальних науково-виробничих комплексів тощо.

Інновація – це розповсюдження новизни в педагогічній практиці. Педагогічна інновація завжди спрямована на оновлення як окремих, компонентів освітнього процесу так і в цілому освітньої системи. Водночас інновацію розглядають як процес проектування і впровадження в педагогічну діяльність нових засобів навчання, методик, технологій, критеріїв оцінювання, їх творче переосмислення.

Інновації педагогічні класифікують: а) за видами діяльності (педагогічні, управлінські); б) за характером змін (радикальні, комбінаторні, модифіковані); в) за масштабом внесених змін (локальні, модульні, системні); г) за масштабом використання (одиничні, дифузні); д) за джерелом виникнення (зовнішні, внутрішні) тощо [4, 48-49].

В.І. Загвязинський, визначаючи роль інноваційних процесів в освіті стверджує, що тільки єдність здорового консерватизму, бажання зберегти для нових поколінь досягнення творчої думки та історичного досвіду, з одного боку, і спрямованість на нові потреби та умови, а за можливості на випередження і стимулювання цих потреб і умов, тобто на інноваційний розвиток, з другого, надає освіті і ґрунтовність, і динамізм, забезпечує її соціальні функції [3, 12].

Особлива роль в інноваційному розвитку системи професійно-технічної освіти належить багатьом ученим, зокрема С.Я. Батишеву, В.П. Беспалько, А.П. Беляєвій, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревичу, Н.Г. Ничкало, В.А. Скауну, М.П. Сібірській, І.М. Старікову тощо, педагогам-експериментаторам Л.Д. Герганову, М.Є. Кадемії, А.В. Каплуну, Л.Я. Старовойт, Л.М. Сергєєвій, В.В. Харабегу, Б.Ф. Чекрыгіну, І.А. Шібелю, О.І. Щербак та іншим.

Зростає роль педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів у відборі та структуруванні змісту теоретичного і виробничого навчання майбутніх робітників. Інноваційним у цій діяльності є модульний підхід, який дозволяє зреалізувати принцип розподілу процесу навчання на структурні елементи (операції). Варіативність педагогічного модуля дозволяє його використовувати в різних комбінаціях, а також в індивідуальному навчанні.

Модульний підхід забезпечує реалізацію принципу фундаменталізації професійної освіти, адже зміст базової підготовки з професії, за цих умов, буде складатися із загальнонаукових, загальнотехнічних, технологічних, технічних, економічних знань, умінь і навичок, відомостей про передовий виробничий досвід тощо.

До інновацій, які необхідно впроваджувати в професійно-технічних навчальних закладах є інтегрований підхід до підготовки фахівця широкого профілю. Адже інтеграційні процеси, які проходять в сучасному виробництві зумовлюють розширення професійно-трудова функцій робітника, посилення інтеграції професій. Нині необхідно орієнтуватися на підготовку кваліфікованих робітників з груп професій.

Зауважимо, що в діяльності робітників з інтегрованих професій підвищується, як зазначає Г.М. Романцев і Ф.Т. Хаматнуров, зміст наукових елементів, робота перетворюється в складну технічну, інженерну працю, об'єм якої на деяких сучасних підприємствах виріс до 20-50 % [5, 19].

Водночас широка професіоналізація буде потребувати уваги до визначення єдиного

змісту інваріантної частини професійної підготовки для всіх професій, що входять в групу.

За сучасних умов в Росії інтегрована підготовка робітників набуває все більшого удосконалення.

У запропонованій Інститутом розвитку професійної освіти новій Концепції підготовки кваліфікованих робітників продекларовано інтегровану підготовку як по горизонталі, так і по вертикалі. Наприклад, учень протягом навчання в професійно-технічному навчальному закладі може оволодіти однією інтегрованою професією, удосконалюючи професійні знання і вміння на кожному курсі і наприкінці навчання одержати 5 – 6 тарифікаційний розряд, а в іншому випадку учень може одержати кваліфікацію III розряду з кількох професій.

Поряд з інтеграцією в єдності існує диференціація змісту загальнотехнічних, спеціальних предметів і виробничого навчання, зумовлена вимогами виробництва. Інноваційним є органічний взаємозв'язок інтеграції і диференціації завдяки якому можна забезпечити необхідну професійну підготовку учнів, поетапність навчання в закладі і на виробництві, подальше підвищення рівня кваліфікації в процесі виробничої діяльності.

Впровадження інновацій у підготовку кваліфікованих робітників зумовлене також динамічними технологічними змінами, які відбуваються в багатьох галузях економіки, широкою автоматизацією та механізацією виробництва, збільшенням долі розумової праці, що в свою чергу вимагає якісних змін у професійно-кваліфікаційній структурі, загальному підвищенні рівня професійної культури робітників, їх кваліфікації. Широке впровадження колективних форм організації праці на виробництві потребують від педагогів професійної школи формування в учнів здібностей до соціально-економічного оцінювання роботи усього трудового колективу, розвитку демократичних принципів управління виробництвом.

До інновацій у професійній підготовці робітників можна віднести проектування універсальних педагогічних технологій, сучасних форм, методів і засобів на різних ступенях навчання.

Впровадження інновацій в освітній процес, як зазначає А.М. Герасімов і І.П. Логінов, предметно проявляється у відповідних функціях інноваційних технологій: моделювання професійної діяльності як педагогічної системи навчання; розвиток професійних здібностей учнів в інтерактивній формі; удосконалення якості навчально-виховного процесу [2,12]. На основі аналізу цих функцій ми можемо розглядати інноваційний підхід як системно обґрунтовану педагогічну діяльність, спрямовану на приведення моделі навчання у відповідність не тільки з реаліями соціальної і професійної практики, але й динамікою їх розвитку.

У підході до кваліфікації інноваційних технологій навчання А.М. Герасімов і І.П. Логінов визначили два підґрунтя: історичне і логічне.

Зокрема з позиції історичного підґрунтя, інноваційні технології вони поділяють на *ретроспективні*, в основі яких лежить проблемний метод, *сучасні*, методичну систему яких утворює відповідний технічний носій і *перспективні*, технологічна реалізація яких ґрунтується на рефлексивній природі людини [3,12].

На інноваційних засадах може проводитися і лекція, наприклад: лекція-бесіда (забезпечує встановлення зворотнього зв'язку з учнями); лекція-інтерв'ю (забезпечує поєднання теоретичного і практичного змісту навчання); лекція-відео-тренінг (забезпечує розвиток в учнів творчої самостійності, пізнавальної активності, уваги, здібностей аналізувати тощо).

Сучасною технологічною формою інтерактивної організації та управління пізнавальними процесами учнів є *проблемний діалог*.

Одним із видів рефлексивної самоорганізації форм навчання є „активний семінар”, метою якого є саморозвиток учнів в процесі проектно-пізнавальної діяльності, участь у семінарі не тільки самих активних, а всіх учнів, що допомагає викладачу об'єктивно оцінити рівень знань учнів з дисципліни.

До інноваційних форм так званого „організаційного навчання” відносять: розбір ситуацій, документів, „діловий театр”, „зону тренувань”.

До інноваційних технологій самостійного навчання належать: *кейс-технології*

(комплекс навчально-методичних матеріалів, які пропонуються учням для самостійного вивчення за допомогою часткових консультацій), *телетехнології* (дозволяють надавати інформацію і забезпечувати спілкування електронним способом) тощо.

Адаптація до запитів і потреб ринкової економіки зумовлює пошук нових освітніх структур і нових стратегій підготовки кваліфікованих робітників, різних джерел фінансування тощо.

Нині на основі наявності різних рівнів і ступенів освіти професійно-технічні навчальні заклади: професійні ліцеї, вищі професійні училища, центри професійно-технічної освіти тощо забезпечують трудове, професійне навчання учнів старшої школи, професійну підготовку учнівської молоді, безробітних громадян, підготовку молодших спеціалістів, перепідготовку і підвищення кваліфікації виробничого персоналу тощо. Багаторівнева і ступенева система професійно-технічної освіти дає змогу формувати фахівців різних рівнів освіти і кваліфікації, а отже буде все більше відповідати запитам і здібностям кожної людини, забезпечувати потреби ринку праці у кваліфікованих робітничих кадрах. Все це вказує на те, що кожний професійно-технічний навчальний заклад зобов'язаний забезпечувати планування якості професійно-технічної освіти з урахуванням впровадження інновацій як головного фактору успіху своєї діяльності.

Водночас головна увага має приділятися не стільки змінам у статусі навчального закладу, в системі управління ним або в його виробничій діяльності (хоч це також є дуже важливим), скільки докорінному реформуванню навчально-виховного процесу, спрямованого на професійну і загальноосвітню підготовку учнівської молоді.

Наприклад, розвиток сучасних професійно-технічних навчальних закладів, зокрема професійних ліцеїв, визваний формуванням соціальної потреби в робітниках з розвиненими здібностями до самостійної пізнавальної і професійної діяльності. Тому не дивно, що на практиці має бути забезпечена якісно нова система педагогічних міроприємств, необхідних для підготовки фахівців з дуже високим рівнем попиту на сучасному ринку праці, здатних до швидкого і ефективного засвоєння професії, вимог робочого місця.

Зусилля педагогічних працівників професійної школи мають бути зосередженими на функціях управління індивідуальним розвитком особистості учня в процесі професійного становлення.

У зв'язку з цим педагогічний процес професійно-технічних навчальних закладів має характеризуватися наступними параметрами педагогічної системи, зокрема готовністю педагогів професійної школи до діяльності, яка ґрунтується на наступних засадах:

- а) впровадження системи проекту навчально-виховного процесу закладу;
- б) розвиток у педагогів здібностей до дослідної, методичної та експериментальної роботи;
- в) розвиток організаторських умінь тощо.

Важливим в організації інноваційної діяльності педагогів є: розроблення цільових функцій навчальних предметів, спрямованих на розвиток прогнозованих якостей особистості; впровадження сучасних засобів навчально-методичного комплексу, які забезпечать програмований процес навчання; розроблення і реалізація таких педагогічних технологій, які сприятимуть формуванню мотивації до самостійного учіння і діяльності; управління освітньо-виховним процесом на основі зворотного зв'язку, що характеризує розвиток учнів.

В організації та розповсюдженні досвіду інноваційної діяльності педагогів професійно-технічних навчальних закладів важлива роль належить методичним службам цих закладів через: *педагогічні ради*, головним завданням яких є організація діяльності педагогічного колективу в напрямі забезпечення якості професійно-технічної освіти відповідно до вимог навчальних планів і програм; *методичні ради* – основними функціями яких є: проектування концепцій і програм функціонування та розвитку методичної служби закладу, координація та аналіз діяльності всіх структурних підрозділів методичної служби, узагальнення та оформлення педагогічного інноваційного досвіду тощо; *методичні комісії* – завданням яких є: підвищення професійної майстерності педагогів, розробка і оновлення змісту професійної освіти, вивчення і впровадження в навчально-виробничому процесі нових виробничих і педагогічних технологій, розробка комплексно-методичного забезпечення предметів і

професій, вивчення, узагальнення і розповсюдження передового педагогічного досвіду, надання допомоги молодим і малодосвідченим педагогам у підготовці та проведенні уроків виробничого і теоретичного навчання, організація відкритих уроків, семінарів, семінарів-практикумів, шкіл передового педагогічного досвіду, конкурсів професійної майстерності, виставок засобів навчання тощо.

Водночас у професійно-технічних навчальних закладах набувають поширення *проблемні групи* – творчі лабораторії, створенні для розв’язання тієї чи іншої проблеми (педагогічної інновації), *педагогічні майстерні*, в яких викладачі, майстри виробничого навчання передають свій інноваційний практичний досвід іншим членам педагогічного колективу, а також *експериментальні лабораторії*, в яких педагоги можуть розробляти концепції розвитку навчального закладу, моделі освітньо-кваліфікаційних характеристик випускника, державних стандартів з професії, моделі закладу нового типу, інноваційні технології навчання тощо.

У розповсюдженні інноваційного педагогічного досвіду важливу роль відіграють: *педагогічні читання*, спрямовані на виявлення і формування конкретного педагогічного досвіду, вивчення ефективності його використання майстрами виробничого навчання та викладачами закладу; *школи педагогічного досвіду*, які надають можливість педагогам професійної школи вивчати сучасні форми, методи і прийоми роботи в майстернях, кабінетах тощо; *відкриті уроки*, які проводяться переважно з найбільш складних тем навчальних програм і дають можливість вивчати і використовувати кращий педагогічний досвід своїх колег.

Не менш значущим у зростанні інноваційного потенціалу педагогів професійної школи є залучення їх до самоосвіти як з теорії так і з практики професійної освіти (оволодіння новими знаннями, вміннями, підвищення рівня кваліфікації тощо).

Пошук інноваційних підходів до професійної підготовки кваліфікованих робітників здійснюється і на експериментальних педагогічних майданчиках, які відкриваються науково-дослідними установами, Міністерством освіти і науки України на базі кращих професійно-технічних навчальних закладів. Експериментальний педагогічний майданчик може функціонувати на громадських засадах, а також бути профінансованим, що дає можливість матеріально заохотити участь педагогів професійної школи в дослідно-експериментальній роботі закладу.

Вагомий внесок в оновлення змісту та розроблення комплексу навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців кулінарного профілю здійснили педагоги Першого вищого професійного училища Київського національного торговельно-економічного університету. Розроблені ними підручники, навчальні посібники, засоби письмового інструктування користуються популярністю в багатьох професійно-технічних навчальних закладах, де здійснюється підготовка фахівців кулінарного профілю.

У 2004 році, в рамках експерименту, педагоги Першого ВПУ КНТЕУ розпочали розробку державних стандартів з професій: кухар, кондитер, офіціант, бармен.

Прикладом залучення педагогів до науково-дослідної роботи є ВПУ № 4 м. Вінниця, в якому розробляються та апробуються інформаційно-телекомунікаційні технології, підручники для підготовки кваліфікованих робітників з професії „Оператор комп’ютерного набору”.

Теоретичне обґрунтування та розробку державних стандартів з професій: штукатур, муляр, сучасних технологій професійного навчання фахівців будівельного профілю здійснює педагогічний колектив Вищого професійного училища № 14 м. Ромни Сумської області.

До експериментальної діяльності з проблем „Проектування змісту професійного навчання фахівців художнього профілю” залучені творчі педагоги Вищого художнього професійно-технічного училища № 20 м. Черкас, Вищого професійного училища технологій та дизайну м. Києва, Вищого професійного училища деревообробки м. Києва, Мистецького коледжу художнього моделювання та дизайну м. Києва, Шевченківська гімназія мистецтв та народних ремесел Черкаської області тощо.

Цінним є досвід організації професійного навчання учнів старшої школи на базі експериментальних педагогічних майданчиків Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, які діють у Вищому професійному училищі № 14 м. Кам’янець-Подільського

Хмельницької області, у Центрі професійно-технічної освіти № 1 м. Івано-Франківська.

Авторською школою з проблем розробки та впровадження модульних технологій у виробниче навчання фахівців торговельного профілю є Друге вище професійне училище Київського національного торговельно-економічного університету. Творча група педагогів цього навчального закладу під керівництвом талановитого педагога Кришемінської Лідії Дмитрівни розробляють навчальні модулі з виробничого навчання майбутніх робітників сфери торгівля, а також навчальний посібник для організації навчально-виробничих робіт за модульною технологією.

Залучення педагогів професійної школи до експериментальної діяльності спонукає їх до постійного самовдосконалення, оволодіння новими знаннями і вміннями з теорії і практики професійної освіти, сучасних виробничих технологій.

Отже, інноваційний процес являє собою процес удосконалення професійної підготовки кваліфікованих робітничих кадрів на основі нововведень, інноваційного розвитку і часткової зміни традиційних цілей, змісту і засобів навчання.

Досягнення нових цілей у навчально-виробничому процесі буде можливим за умови: залучення викладачів і майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів до інноваційної діяльності, зміст якої забезпечуватиме саморозвиток особистості педагога та відповідатиме основній меті закладу: реалізація єдиних вимог і підходів до розроблення і впровадження сучасних виробничих і педагогічних технологій, комплексу навчально-методичного забезпечення підготовки кваліфікованих робітників.

Важливим у цій діяльності є: якісна теоретична підготовка педагогів професійної школи до проектування процесу професійного навчання майбутніх кваліфікованих робітників, індивідуальних педагогічних систем особистісного розвитку учнів (за допомогою колективних і індивідуальних форм методичної служби закладу); перехід від традиційної методичної роботи педагогів професійної школи до дослідно-експериментальної, науково-практичної (організація творчих лабораторій, проблемних науково-педагогічних колективів, педагогічних майстерень, авторських шкіл тощо); наукове консультування педагогів співробітниками науково-дослідних інститутів професійної освіти, науково-методичних центрів Міністерства освіти і науки України; забезпечення умов для аналізу результатів інноваційної діяльності педагогів тощо.

Література:

1. Актуальные проблемы начального профессионального образования / Под. ред. В.А. Щеголева. – Калуга: Издательство ЦНТИ, 2003. – 40 с.
2. Герасимов А.М., Логинов И.П. Инновационный подход в построении обучения (Концептуально-технологический аспект). Учебное пособие. – М.: АПКи ПРО, 2001. – 64 с.
3. Загвязинський В.И. Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
5. Романцев Г.М., Хаматнуров Ф.Т. Теоретические основы организации педагогического процесса в современном профессиональном училище. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. у-та, 1997. – 136 с.

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ У МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ КОНТЕКСТІ

У науковій психології все чіткіше усвідомлюється значення культурного контексту, врахування культурних феноменів у психологічних дослідженнях, застосування культурологічного підходу до особистості. Прикладом цього є культурно-історична теорія розвитку вищих психологічних функцій Л.С.Виготського, школа діалогу культур В.С.Біблера, кросс-культурна психологія Д.Мацумото та ін. Проте, в цих і багатьох інших, в тому числі і в міждисциплінарних дослідженнях [1; 2; 3; 5; 6; 7; 9; 10; 15; 20] поступово виділяється феномен власне психологічної культури особистості.

Як свідчать історичні факти, психологічна культура майже завжди була притаманна духовним, інтелектуальним, творчим лідерам людства. Так, проблеми душі, свідомості, мислення, мотивації, емоцій, в цілому, особистості, впродовж тисячоліть були в центрі уваги видатних філософів, лікарів, математиків, фізиків, інженерів, педагогів, богословів, політиків – як стародавніх, таких як Демокріт, Сократ, Платон, Піфагор, Гіппократ, Арістотель, так і середньовічних, серед яких відмітимо Ф.Аквінського, Е.Роттердамського, Л.да Вінчі, Р.Декарта, І.Канта, Г.Гегеля, Г.Сковороду та ін. Це стосується і видатних вчених XIX і XX століття – Ч.Дарвіна, І.М.Сеченова, А.Ейнштейна, Н.Бора, К.Е.Ціолковського, В.І.Вернадського, П.Т. де Шардена. В спеціальних філософських, мемуарних працях, виданих наприкінці творчого життя, ними віддається належне, наче висловлюється вдячність власному творчому, особистісному, психологічному потенціалу, завдяки якому були зроблені величезні наукові відкриття і здійснені фундаментальні науково-технічні проекти. Ці факти свідчать про проведення видатними особистостями своєрідного акту рефлексії власного психологічного, особистісного, творчого потенціалу, що і є ознакою наявності в них психологічної культури.

В цьому плані не можна не згадати про видану ще у 1928 році роботу К.Е.Ціолковського “Керівники людства”, в якій автором теорії космонавтики було накреслено риси ... творчо мислячих особистостей, названих ним “двигунами прогресу”, що ведуть цивілізацію до щастя, радості і пізнання. Таких людей він вважав “найбільш дорогоцінними” для людства, оскільки від них залежить доля цивілізації.

Однією з вершин наукової творчості видатного українського вченого В.І.Вернадського стало учення про ноосферу, тобто сферу розуму планети Земля. За цим ученням передбачається виникнення нової геологічної епохи – психозойської ери, або ери Розуму.

Ще далі пішов французький філософ і палеонтолог П.Т. де Шарден, який стверджував, що невід’ємною складовою Космогенезу є Психогенез, останньою з чотирьох стадій якого він вважав Наджиття, на котрій здійснюється консолідація, взаємодія, об’єднання усіх творчих індивідуальностей у найвищий їх синтез – Надособистість.

Отже спільним для наведених прикладів (а їх число можна примножити) є той факт, що необхідною умовою усвідомлення видатними представниками людства чинників власного творчого життя стає феномен рефлексії власної психіки як найвищої цінності, тобто феномен психологічної культури, який через очевидну його значущість, цінність має стати предметом ретельного вивчення.

Визначаючи сутність психологічної культури, слід усвідомлювати, що вона є складовою загальної культури людини. А поняття культури (від лат. cultura – оброблення, вирощування) розуміється вітчизняними філософами як “соціально-прогресивна творча діяльність людства у всіх сферах буття і свідомості, що є діалектичною єдністю процесів *опредмечування* (створення цінностей, норм, знакових систем і т.д.) та *розпредмечування* (освоєння культурної спадщини), спрямована на перетворення дійсності, на перетворення

багатства людської історії у внутрішнє багатство особистості, на всебічне виявлення і розвиток сутнісних сил людини” [26, с.225].

У більш вузькому сенсі розрізняються матеріальна (техніка, виробничий досвід, матеріальні цінності), духовна (наука, мистецтво і культура, філософія, мораль, освіта і т.д.) та політична (цілі, засоби, результати діяльності суспільства, класу, групи, індивіда, що характеризують міру соціального розвитку особистості як суб’єкта перетворення суспільних відношень) культура. Культура визначається історичним явищем, що створюється різними верствами суспільства. Хоча духовна культура розуміється як така, що залежна від матеріальної культури, але вона характеризується відносною самостійністю (через наступність у розвитку, взаємовплив культур різних народів тощо) [там же]. У диференційованому демократичному суспільстві виокремлюються відповідні до кожного його прошарку види і рівні розвитку культур.

Як слушно стверджує відомий педагог, академік С.У.Гончаренко, культура в широкому його розумінні цього поняття означає “сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вузькому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької)... Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності” [3, с.182]. Відмітимо, що вже у визначення загального поняття культури входять як невід’ємні його психологічні складові.

Якщо ж говорити власне про психологічну культуру, то слід зауважити, що поки що не існує ані загальноприйнятого розуміння цього феномену, ані абиякого більш менш логічно завершеного його визначення. Наведемо лише, як приклад, один з існуючих підходів до вивчення складу цього поняття, що розроблюється у дослідженнях відомого білоруського психолога Я.Л.Коломінського, який вважає, що психологічна культура включає в себе два основних компоненти, два основні блоки. Один блок можна було б назвати теоретичним, або теоретико-концептуальним, а другий блок – практичним або “психологічною діяльністю” [8, с.7]. Вже з цих визначень випливає висновок, що феномен психологічної культури пов’язаний з розвитком дієвих психологічних якостей людини, які мають стати в центрі аналізу цього поняття.

Людські, психологічні, особистісні якості набувають у міру розвитку цивілізації все зростаючої цінності, вони все виразніше постають як провідні по відношенню до інших, по суті похідних від них, якостей, таких як матеріальні, економічні, естетичні тощо. Науковий аналіз і життєва практика вносять суттєві уточнення, доповнення у відоме положення діалектичного матеріалізму про те, що “буття визначає свідомість”. Визнаючи справедливості цього положення в історичному, філогенетичному плані, слід доповнити його діалектично протилежним положенням про те, що і сама “свідомість визначає життя” – в його і філогенетичному, й онтогенетичному плані.

Саме підкреслюючи цей аксіологічний аспект психологічних якостей особистості, видатний психолог ХХ століття Л.С.Виготський у своїй культурно-історичній теорії розвитку психіки говорив про “вищі психологічні функції” як результат і чинник філогенезу й онтогенезу людини [2].

В контексті культурно-історичної теорії вищі психічні функції фактично визнаються Л.С.Виготським найголовнішими цінностями людства і людини, вершиною усього того, що створено суспільством впродовж історичного поступу. Усвідомлення цієї обставини має принципове значення для переосмислення дійсного предмету наукової психології, для пошуку нових методологічних, методичних і технологічних шляхів перебудови її галузей.

Саме на вищі психічні якості своїх найкращих представників може врешті решт розраховувати людство у розв’язанні різноманітних гострих конфліктів та драматичних проблем (від економічних, матеріальних, медичних і екологічних до проблем виживання). На цю обставину, начебто перегукуючись з Л.С.Виготським, вказав у 70-ті роки минулого

століття у своїй відомій книзі “Людські якості” член Римського клубу Ауреліо Печчеї: “При всій тій важливій ролі, яку відіграють у житті сучасного суспільства питання його соціальної організації, його інститути, законодавство і договори, при всій могутності створеної людиною техніки не вони в кінцевому рахунку визначають долю людства... Проблема у підсумку зводиться до людських якостей і шляхів їх удосконалення. Бо лише через розвиток людських якостей і людських здібностей можна досягти зміни усієї орієнтованої на матеріальні цінності цивілізації і використати увесь її величезний потенціал для благих цілей” [14, с.14].

А.Печчеї неодноразово підкреслює думку: “... єдиний шлях до порятунку лежить через те, що я називаю людською революцією – через новий гуманізм, що веде до розвитку вищих людських якостей...” [14, с.209-210]

Власне, на утвердження вищих людських, психологічних, особистісних якостей як безумовних цінностей людства спрямовані пошуки таких відомих діячів вітчизняної і зарубіжної гуманістичної філософії, педагогіки і психології, як А.Маслоу, К.Роджерс, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, Ю.Козелецький, Г.С.Костюк, І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало, О.В.Проскура, В.А.Семиченко та багато ін.

Враховуючи ту обставину, що культура взагалі, і психологічна культура, зокрема, мають складну природу і вивчаються, за думкою В.І.Войтко [18], у ряді аспектів – морфологічному, функціональному, аксіологічному, типологічному, світоглядному, гуманістичному, – і функцій (освоювально-перетворювальної, акумуляції, трансляції, комунікативної, нормативно-регулятивної, прогностичної, амплікативної, гедоністичної, проективної, захисної, міжетнічної інтеграції тощо), постає питання визначення робочого підходу до цього ключового для психологічної науки явища.

Як таке ми пропонуємо визначення, за яким психологічна культура розуміється як соціально, онтологічно та внутрішньоособистісно детермінований рівень свідомого засвоєння, використання та функціонування психологічних цінностей, в якості яких виступають ефективні психологічні знання, вміння, навички, здібності до високоефективної психологічної діяльності. Отже, найвищий рівень психологічної культури за цим підходом притаманний або видатній творчій особистості, визнаному лідеру у певній професійній діяльності, або добре підготовленому професійному психологу.

Сутність психологічної культури особливо виразно виступає в тому випадку, якщо у попередньому плані виділити наявні рівні її розвитку серед різних верств населення. Як такі ми розглядаємо шість рівнів:

0. Рівень психологічного безкультур'я, який характеризується відсутністю у значної частини населення наукових психологічних знань, умінь, звичок, здібностей та рефлексії їх як цінностей життєдіяльності.

1. Низький рівень розвитку психологічної культури (ПК) – з помірним проявом у деякої частини населення безсистемних побутових, здебільшого спонтанно отриманих ненаукових психологічних знань, умінь, навичок і здібностей, які лише починають усвідомлюватись і використовуватись людиною у життєдіяльності.

2. Середній рівень розвитку ПК – при наявності у незначної частини представників суспільства певної сукупності наукових психологічних знань, умінь, навичок, здібностей, які свідомо, але епізодично використовуються для підвищення ефективності діяльності.

3. Високий рівень розвитку ПК – при наявності у певних особистостей стійкої і дієвої системи наукових психологічних знань, умінь, навичок, життєво і професійно значущих психологічних здібностей, що виявляються у свідомих спробах самопізнання, саморозвитку та самореалізації цих якостей, як незаперечних людських цінностей, при успішному виконанні професійної діяльності.

4. Вищий рівень розвитку ПК, що формується в процесі професійного засвоєння психологічних знань, умінь, навичок, здібностей як вищих людських цінностей, і є результатом спеціального психологічного навчання і самонавчання, професійної

психологічної підготовки у ВНЗ, становлення в процесі професійної психологічної діяльності особистості.

5. Найвищий рівень розвитку ПК, який є передумовою і проявом свідомої ефективної професійної психологічної діяльності висококваліфікованого психолога і продуктивної творчої діяльності видатного діяча науки, техніки, освіти, мистецтва тощо.

Отже, за даною схемою, одне з найважливіших призначень професійних психологів і видатних діячів людської культури полягає не тільки у формуванні та використанні, але і у трансформації, передачі здобутків, цінностей психологічної культури з найвищого рівня її прояву і функціонування на нижчі – з метою покращення на цій основі життєдіяльності людей, досягнення професійного успіху, гармонізації особистості, психічного і фізичного оздоровлення людей, усього суспільства, взаємодія з яким видатної особистості виступала джерелом розвитку її психологічної культури. Адже, діалектичне коло причин, наслідків і останніх як нових причин – замикається у системі “Людина – Суспільство” і призводить до обміну і примноження загального рівня психологічної культури людства.

Розробляючи проблематику психологічної культури, доцільно виокремлювати з-поміж людських якостей саме вищі психологічні якості, розглядаючи їх саме як психологічні цінності суспільства й особистості. Їх незаперечними ознаками є: невід’ємність від особистості, суспільна і особистісна значущість, відносна автономність і, водночас, певна залежність, взаємозв’язок із культурними цінностями суспільства і особливо – з досягненням психологічної науки, їх творча спроможність як сутнісної сили людської особистості, властива для них безмежна перспектива розвитку, самоудосконалення та самоактуалізації за певних суспільних та індивідуальних умов тощо. Ці ознаки слід розглядати як вихідні, попередні, що мають уточнюватись і доповнюватись у наступних дослідженнях. Зрозуміло, що все вищесказане з необхідністю змушує змінити місце психологічних цінностей у системі наявних суспільних і особистісних пріоритетів.

У зв’язку з цим, розуміючи психологічну культуру як складову загальної і професійної культури особистості працівника, слід підкреслити її ключову, визначальну роль у здійсненні професійної діяльності. Вона виступає як найбільш інтимний, внутрішньо детермінуючий, інтегруючий шабел ь загальної і професійної культури, який базується на свідомому засвоєнні і реалізації спеціальних психологічних знань, умінь, навичок, здібностей, в цілому – психологічної діяльності в ситуаціях, що потребують мобілізації глибинних особистісних ресурсів фахівця. До речі, саме в таких, переважно кризових, проблемних, екстремальних ситуаціях, стає очевидною перевага спеціально організованої, особистісно значущої психологічної підготовки фахівця над спонтанною, стихійною, позапсихологічною його підготовкою. Останнє має принципове значення, оскільки навіть традиційне вивчення психології учнівською молоддю за академічною схемою не призводить до формування дієвої психологічної культури фахівця, не забезпечує належного засвоєння здобутків сучасної теоретичної, прикладної та практичної психології.

Психологічна культура на своєму вищому рівні становлення виступає як здатність особистості свідомо формувати, засвоювати, зберігати, примножувати і вчасно актуалізовувати означені психологічні якості як незаперечні людські сутнісні сили, ресурси, потенціали, як власне психологічні цінності, вартості, котрі необхідно враховувати як першочергові при оптимізації, підвищенні ефективності життєдіяльності та професійної діяльності сучасного працівника [11;14; 17; 20].

Це означає також, що в структурі різноманітних видів діяльності професіонала означені вищі психічні якості особистості послідовно виступають як суб’єктні чинники організації спеціальної психологічної діяльності в її ключових компонентах і функціях – або в своїй мотиваційно-ціннісній функції, або як самопізнані й актуалізовані суб’єктом самопідсилюючі якості особистості, або як чинники високоякісного цілепокладання, програмування, організації та контролю діяльності, або як психологічні підсилювачі застосовуваних зовнішніх та внутрішніх операційних засобів, або як емоційно-почуттєві її

каталізатори – котрі і окремо, і, особливо, у своїй сукупності помітно підвищують ефективність професійної діяльності працівника [18;19; 20].

При цьому ефективність розвитку психологічної культури залежить від стартового віку, з якого починається такий розвиток. За даними деяких спеціалістів, найбільший ефект досягається тоді, коли формування психологічної культури починається якомога раніше – з молодшого шкільного і навіть дошкільного віку – і триває впродовж усього життя людини [10]. Фактично ж, такий інтенсивний неперервний процес розвитку психологічної культури спостерігається лише в окремих випадках, у житті поодиноких ентузіастів. Він, як правило, реально започатковується у підлітковому, юнацькому віці, триває у дорослому, здійснюючись у відповідності з відомим висловом давньогрецького філософа Сократа “Пізнай себе!”. В сучасних умовах доцільно обґрунтувати і запровадити певні організаційні форми, аби надати процесу розвитку психологічної культури більшої цілеспрямованості, масовості й ефективності, особливо при здійсненні професійної підготовки учнівської молоді.

Спираючись на розуміння загальної, професійної, педагогічної та психологічної культури у роботах В.С.Біблера, О.О.Бодальова, В.М.Гриньової, І.А.Зязюна, Т.В.Іванової, Я.Л.Коломінського, А.Коля, М.Коула, Н.Г.Ничкало, Г.П.Потилика, О.В.Проскури, В.А.Семиченко, С.Скрибнера, О.С.Созонюк, Л.В.Сохань, І.М.Цимбалюка та ін., на дослідження співробітників відділу психології трудової і професійної підготовки Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України – Г.О.Балла, Д.Ф.Крюкової, В.І.Панченка, П.С.Перепелиці, Е.О.Помиткіна, В.В.Рибалки, необхідно, передусім, визначити методологічні засади наукового дослідження проблеми розвитку психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти.

За попереднім задумом, в ході дослідження доцільно здійснити методологічний аналіз категорії “психологічна культура” на філософському, педагогічному, психологічному, методичному та технологічному рівнях, провести теоретичний пошук новітніх наукових тенденцій, що визначають шляхи підвищення рівня розвитку психологічної культури учнівської молоді, експериментально вивчити закономірності становлення та актуалізації культурно-психологічного потенціалу особистості учнів в умовах неперервної професійної освіти за рядом ключових профілів – природничо-науковим, гуманітарним, фізико-технічним, інженерно-технічним, виробничим, екологічним тощо.

Так, на філософсько-психологічному рівні методологічного аналізу доцільно розглянути феномен психологічної культури в контексті законів діалектики – єдності і врівноваження протилежностей, заперечення заперечення, переходу кількості в якість. У відповідності з цими законами, психологічна культура має розглядатись в процесі свого становлення в єдності протилежних тенденцій, приміром, прогресивних і регресивних, розвитку і занепаду, збагачення і руйнування тощо, як процес невинного зростання через збереження найбільш цінного й необхідного і відкидання застарілого, непотрібного, як еволюційний процес, що не виключає фактів стрибкоподібного переходу кількісних змін у якісні психологічні новоутворення.

Особливо важливим є вивчення психологічної культури саме в етичному, аксіологічному аспекті, тобто як сукупності психологічних цінностей в процесі їх становлення, функціонування, дотримання, примноження, актуалізації та використання в діяльності молоді людини.

Загальнонауковий, міждисциплінарний підхід потребує системного розгляду проблеми психологічної культури в контексті її взаємодії з загальною, професійною, педагогічною, естетичною, етичною тощо культурою особистості фахівця та у новому для науки синергетичному контексті.

На рівні теоретичної психологічної науки феномен психологічної культури потребує свого аналізу і синтезу через призму методологічних принципів – детермінізму, відображення, розвитку, єдності психіки і діяльності, системно-структурного принципу. Це дозволить більш чіткіше виявити чинники, що визначають необхідність розвитку психологічної культури на різних етапах життєвого і

професійного шляху юної особистості, знайти реальне місце і роль психологічних цінностей в ефективному здійсненні життєдіяльності, навчальної, репродуктивної, продуктивної, творчої діяльності учнівської молоді та молодих спеціалістів, будувати адекватні моделі розвитку психологічної культури молоді.

Так, якщо говорити про структуру психологічної культури, то вона має зовнішні та внутрішні складові. До перших відносяться профільні види психологічної культури – такі як інженерно-психологічна культура, еколого-психологічна, а також виробнича, наукова, політична, економічна, фізична (спортивно-психологічна), гуманітарна, мистецька та інші професійні види психологічної культури.

До внутрішньо-особистісних складових загальної психологічної культури відносяться, якщо розглядати її за “вертикальним”, соціально-психолого-індивідуальним виміром особистості [20; 21], такі її види, як: комунікативна (культура спілкування), мотиваційна, характерологічна, рефлексивна, інтелектуальна, психофізіологічна культура, психологічна культура розвитку та використання знань, умінь, навичок. За “горизонтальним”, діяльнісним виміром структури особистості можна виділити такі її види, як культура потреб і мотивів діяльності, інформаційно-пізнавальна культура, культура цілепокладання або смислоутворення, продуктивна культура, емоційна культура. І, нарешті, за генетично-віковим виміром можливе вирізнення психологічної культури здібностей і задатків. Дана структурно-особистісна класифікація визначає актуальність системно-структурного вивчення психологічної культури особистості професіонала на засадах особистісного, рефлексивно-ціннісного підходу.

Зрозуміло, що вказані види психологічної культури диференціюються також за віком, утворюючи психологічну культуру дошкільника, молодшого школяра, підлітка, юнака, молоді та дорослої людини, людини похилого віку, психологічної культури старечої людини.

Можна також виділити види психологічної культури особистості, залежно від типу провідної діяльності, що відповідає певному віковому етапу її становлення – тобто психологічну культуру спілкування, гри, навчання, виховання і самовиховання, особистісного та професійного самовизначення, психологічну культуру професійної підготовки, праці, життєвого (сімейного) самовизначення, психологічну культуру творчості, генеративності, самообслуговування тощо.

І, нарешті, доцільно говорити про психологічну культуру діяльності професіонала, як висококваліфікованого працівника, що засвоює, розвиває, трансформує, примножує, застосовує психологічні цінності, здобуті у теоретичній, прикладній та практичній психології – на користь найефективнішого виконання професійної діяльності у будь якій сфері.

В контексті таких прикладних галузей наукової психології, як педагогічна та вікова психологія, психологія праці та професійна психологія, психологічну культуру доцільно розуміти водночас і як предмет вивчення, і як предмет проектування, тобто як важливу складову навчальної, продуктивної, творчої діяльності учнівської молоді, молодих спеціалістів та професіоналів. В межах практичної психології виявлення, розвиток, творення і актуалізацію (самоактуалізацію) елементів психологічної культури конкретної особистості слід розглядати як дієвий шлях до розв’язання гострих особистісних проблем людини, нормалізації її життєдіяльності, гармонійного розвитку і самоактуалізації.

Усі ці методологічні рівні дослідження проблеми розвитку психологічної культури мають бути спрямовані, зорієнтовані на онтологічний план життєдіяльності людини, сприяючи її особистому добробуту, успішній професійній діяльності, а тому – і благополуччю суспільства.

Відповідно до вищевказаного, програма дослідження даної проблеми науковим колективом відділу психології трудової і професійної підготовки Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України передбачає комплексне вивчення у зазначеному контексті закономірностей виявлення, розвитку, творення і самоактуалізації елементів психологічної культури особистості учнівської молоді, необхідних для її успішного особистісного і професійного зростання, для здійснення майбутньої професійної діяльності.

За припущенням, розвиток психологічної культури учнівської молоді залежить від того, наскільки ефективно вдасться детермінувати і виправдати кращими результатами професійної

підготовки і життєдіяльності доцільність свідомого засвоєння і використання учнями загальних та профілізованих психологічних знань, умінь, навичок, професійно важливих психологічних якостей, здібностей особистості – в ході навчально-виховної роботи вчителів, майстрів виробничого навчання, викладачів спеціальних дисциплін, в тому числі і викладачів спецкурсів психології у загальноосвітній школі, професійно-технічних навчальних закладах, вищих навчальних закладах, інститутах післядипломної педагогічної освіти.

Формування психологічної культури особистості в процесі оволодіння учнівською молоддю професійною діяльністю в системі неперервної освіти має спиратись на актуалізацію наявного, але ще недостатньо усвідомленого і задіяного особистісного потенціалу учнів і студентів, орієнтуватись на особистість майбутнього професіонала, на її психологічний розвиток і саморозвиток, на здатність до самопізнання і самореалізацію. Розвиток за таких умов психологічної культури учнівської молоді стає суттєвою детермінантою свідомого, масового формування творчого, особистісного потенціалу майбутньої управлінської еліти України.

Література:

1. Библер В.С. Цивилизация и культура. Философские размышления в конце XX века. – М.: Российский гос. гуманитар. ун-т, 1993. – 48 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений В 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1992 – 1994.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Зязюн І.А., Миропольська Н.Є., Хлебнікова Л.О. та ін. Виховання естетичної культури школярів: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1999. – 156 с.
5. Иванова Т.В. Культура педагогического общения: Монография / Под ред. И.А. Зязюна. – К.: ЦВП, 1999. – 357 с.
6. Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
7. Интеллектуальная культура специалиста. – Новосибирск: Наука, 1988. – 270 с.
8. Коломинский Я.Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога // Психологія. – № 2 (19), Минск. – 2000 – С. 4-19.
9. Культурологічні та психолого-педагогічні проблеми гуманітарної освіти: Науково-методичний збірник / За ред. Г.О.Балла. – Вип.. 2. – Київ-Рівне, 2003. – 156 с.
10. Кульчицкая Е.И. Родителям о воспитании культуры детей. – К.: Рад.школа, 1980. – 126 с.
11. Кульчицкий О.Ш. Основы философии та філософічних наук. – Мюнхен-Львів, 1995. – 164 с.
12. Мацумото Д. Психология и культура. – СПб.: Проим-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с.
13. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти / Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць / За ред. І.А.Зязюн та Н.Г.Ничкало. У двох частинах. – Ч.1. – К.: 2001. – 392 с.
14. Печчеи А. Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1980. – 302 с.
15. Помиткін Е.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 164 с.
16. Практична психологія в контексті культур: Збірник наукових праць/ відповід. ред. З.Г.Кісарчук. – К.: Ніка-Центр, 1998. – 272 с.
17. Проскура О.В. Психологічна культура праці завідувачої дошкільним закладом. – К.: КМІУВ ім. Б.Грінченка, 1994. – 124 с.
18. Психологічний словник / За ред. В.І.Войтка. – Київ: Вища школа, 1982. – 216 с.
19. Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навчальний посібник / Під ред. П.С.Перепелиці, В.В.Рибалки: Хмельницький: ТУП, 2001. – 330 с.
20. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно-центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчальний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
21. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія. – Київ: Деміур, ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.

22. Рудницькі О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навчальний посібник. – К.: ІЗИН, 1998. – 248 с.
23. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии: Учебное пособие. – К.: Магістр-S, 1997. – 124 с.
24. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня.- К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
25. Созонюк О.С. Детермінанти розвитку психологічної культури вчителя початкової школи. Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук. – Рівне, 2002. – 20 с.
26. Философский словарь /Под ред. И.Т.Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
27. Школа диалога культур: Идеи, Опыт, Проблемы /Под общ. ред. В.С.Библера. – Кемерово: «Алеф» Гуманитарный Центр, 1993. – 416 с.

*В.К. Сидоренко
м. Київ*

ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Затверджений Кабінетом Міністрів України Державний стандарт освітньої галузі „Технологія” являє собою чіткий орієнтир для реалізації нових підходів до трудового навчання учнівської молоді. Цей документ передбачає, що акценти в трудовій підготовці учнівської молоді вже найближчим часом повинні переміститися від фактично ремісничо-тренувального навчання до формування та розвитку творчої ініціативи, творчого пошуку, інтелектуального наповнення всього змісту трудового навчання, створення реальних умов для реалізації індивідуальних можливостей особистості кожного учня.

Характерною рисою оновленого змісту трудового навчання повинна стати його особистісна орієнтація. Свідченням цього є назва змістових ліній, покладених в основу Державного стандарту [7]: 1) людина в технічному середовищі; 2) технологічна діяльність людини; 3) соціально-професійне орієнтування людини на ринку праці; 4) графічна культура людини; 5) людина й інформаційна діяльність; 6) проектна діяльність людини у сфері матеріальної культури.

Традиційна класно-урочна форма проведення занять з трудового навчання, з її добрим спрямуванням на колективну навчальну діяльність, коли навчальна майстерня була прототипом виробничого цеху, досить тривалий період ефективно виконувала своє призначення в індустріальному суспільстві. Та час швидко змінився, а інформаційне суспільство для досягнення колективної мети потребує залучення до участі кожної особи в загальній справі. Нова епоха поціновує особистості, які готові й спроможні приймати рішення, відповідати за них в межах власної сфери діяльності.

При класно-урочній формі трудового навчання перебуваючи в лещатах так званого „виконання” програми, вчитель фізично не може приділити належної уваги кожному окремому учню, скорегувати його індивідуальну траєкторію навчання. Відтак спостерігається зниження інтересу дітей до уроків трудового навчання. Особливо різке зниження інтересу спостерігається в міських школярів. Так, якщо в V класах сільських шкіл інтерес до уроків відзначається в 47,5% учнів, то в IX класах цього типу шкіл – лише в 13%. У V класах міських шкіл інтерес до уроків – у 58% учнів, у той час як у IX класах міських шкіл інтересу до уроків праці не удалося виявити в жодного з обстежених нами учнів. Зміна ставлення учнів до уроків трудового навчання, на нашу думку нерозривно пов'язана з розумовим розвитком школярів, з їх соціальною зрілістю та умінням співставити зміст уроків з реаліями навколишнього оточення. Така ситуація актуалізує проблему особистісно орієнтованого навчання.

Звична для багатьох поколінь система трудової підготовки учнівської молоді формувалася упродовж тривалого часу. Значна увага розвитку та становленню цієї системи приділялася в колишньому Радянському Союзі. Спрямування трудової підготовки за весь період існування Радянського Союзу визначалося потребами існуючої соціально-економічної системи. Теоретики цього аспекту шкільної освіти багато в чому керувалися потребами побудови індустріального суспільства, в якому були необмежені потреби в масових професіях промислового виробництва. Тому і зміст трудового навчання спрямовувався на формування у школярів сукупності трудових прийомів, потрібних у масовому виробництві. Виправданою вважалася і класно-урочна система проведення занять трудового навчання.

В нових умовах соціально-економічного розвитку України існуюча система трудової підготовки учнівської молоді вичерпала свої можливості. Відбувається стрімка переорієнтація ціннісних орієнтирів в суспільстві, перебудова системи суспільного виробництва, що відображається відповідними змінами на ринку праці. Тому стає цілком очевидною невідповідність між традиційним змістом трудового навчання і потребами суспільного розвитку. Разом з тим звичні для багатьох поколінь уявлення про зміст уроків трудового навчання стають причиною відвертого принизливого ставлення до ролі і місця трудової підготовки в системі загальної середньої освіти. Причинами, що викликали незадоволеність у суспільстві існуючою системою трудового навчання, слід вважати [6]:

- недостатню сформованість особистості учня до трудової діяльності у нових соціально-економічних умовах;
- відрив змісту трудової підготовки від потреб сучасного суспільства та ринку праці, недооцінку сучасних досягнень в галузі техніки і технологій;
- надмірну спрямованість трудового навчання на виробниче середовище і применшення інших життєво необхідних сфер діяльності – господарчої, надання послуг соціального обслуговування тощо;
- низьку інтелектуальну насиченість змісту предмету, що призвело до уповільнення саморозвитку учнів, а трудове навчання – до розряду другорядних у навчальному плані школи;
- розрив, який посилюється від класу до класу, між системами загальноосвітньої і трудової підготовки і знецінення її в очах учнів та їх батьків;
- відчуження учнів від процесу реалізації виготовленої ними продукції, що призвело до деформації розуміння цивілізованих соціально-економічних відносин і зсуву в структурі мотивації діяльності школярів;
- недостатнє використання різноманітних форм організації трудового навчання;

І ніякі намагання вчених не спроможні були довести протилежне, що трудове навчання – загальноосвітній навчальний предмет, який можна поставити з усіма іншими в один ряд. До речі, слід зазначити, що попередній етап стандартизації 11-річної школи практично не вніс жодних змін у зміст трудового навчання – він залишився традиційним. Головні зусилля розробників стандарту спрямовувались на намагання довести, що трудове навчання – повноцінний загальноосвітній навчальний предмет, який спрямований на реалізацію загальношкільних завдань і завдань, властивих власне трудовому навчанню. Але як видно з подальших подій, такі намагання не досягли бажаного результату.

На сьогоднішній день все більш переконливою стає думка про те, що ми повинні бути наполегливішими в утвердженні форм навчальної діяльності, що сприяли б індивідуальному розвитку особистості учня. Що стосується трудового навчання, то реалізація цієї ідеї вже закладена в Державному стандарті освітньої галузі “Технологія”: він передбачає організацію трудового навчання на основі **проектно-технологічного підходу** [7]. Виконання проектів повинно стати серцевиною трудового навчання учнів. Адже в усьому світі вважається, що виконання проектів – шлях до практичного втілення знань та вмінь учнів, до творчого розвитку школярів.

Світовий досвід підтверджує, що проектна методика являє собою нову технологію навчання, покликану якнайповніше реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні [2, 9, 11-14]. Все частіше вона розглядається як можлива альтернативу традиційній класно-урочній системі

У проектній методиці широко використовується принцип „его-фактора” (я-фактор), що припускає спрямування всього навчання на особистість учня, на його потреби й інтереси. Проектна методика ґрунтується на особистісно-діяльнісному підході, що означає переорієнтацію всього навчального процесу на постановку і вирішення самими школярами пізнавально-комунікативних і дослідницьких задач [4, 10]. Це дозволяє розглядати проектне навчання як одну з найбільш продуктивних і інтенсивних методик, що сприяє досягненню високих результатів навченості й освіченості особистості.

В основі особистісно-діялісного підходу лежать психолого-педагогічні положення П.Я.Гальперіна, О.В.Запорожця, О.М.Леонтьєва, Д.Б.Ельконіна. Особистісно-діялісний підхід орієнтує не тільки на засвоєння знань, але і на способи засвоєння, на зразки і способи мислення і діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу дитини. Цей підхід протистоїть вербальним методам і формам догматичної передачі готової інформації, монологічності і знеособленості словесного викладання, пасивності навчання школярів, нарешті, марності самих знань, навичок і умінь, що не реалізуються в діяльності.

Таким чином, сутність проектної методики полягає в тому, що ціль занять і способи її досягнення повинні визначатися з позиції самого учня, на основі його інтересів, індивідуальних особливостей, потреб, мотивів, здібностей. Внаслідок цього особистісно-діялісне навчання, що лежить в основі проектної методики, припускає зміну основної схеми взаємодії. В умовах проектного навчання замість широко розповсюдженої схеми суб'єктно-об'єктного взаємодії $S \rightarrow O$, де S – учитель, суб'єкт педагогічного впливу і керування, а ПРО – учень, об'єкт, повинна мати місце схема суб'єктно-суб'єктного рівнопартнерського навчального співробітництва. Тобто навчання здійснюється за схемою $S_1 \rightarrow S_n$, де S_1 – це вчитель, людина, що викликає справжній інтерес до предмета спілкування, до себе як до партнера, інформативний для школяра, цікавий співрозмовник, змістовна особистість, S_n – це школяр як єдиний взаємодіючий, колективний, сукупний суб'єкт партнерського спілкування.

В основі сучасного розуміння проектної методики, як відзначає Є.С.Полат, лежить „використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів, орієнтованих чітко на реальний практичний результат, вагомий для учня, з одного боку, а з іншого розробка проблеми цілісно, з урахуванням різних факторів і умов її вирішення і реалізації результатів” [2, с.4]. „Щоб домогтися такого результату”, – продовжує Є.С. Полат, „необхідно навчити дітей самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, залучаючи для цієї мети знання з різних галузей, здатність прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки” [там само].

Виходячи з вищесказаного, необхідно зробити наступний висновок: проектне навчання завжди орієнтоване на самостійну активно-пізнавальну практичну діяльність учнів при вирішенні особистісно-значимої проблеми, у процесі якої відбувається відкриття основних закономірностей наукової теорії і їхнє глибоке засвоєння.

Ґрунтуючись на поняттях технології навчання і проектування проектну методику можна визначити як *сукупність пошукових, проблемних методів, творчих по самій своїй суті, що являють собою дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності й одночасне формування певних особистісних якостей учнів у процесі створення конкретного продукту*.

Таким чином, **проектна методика** – це педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а їхнє застосування і набуття нових шляхом самоорганізації і самоосвіти учнів. У свою чергу **проект** – це вирішення, дослідження певної проблеми, її практична чи теоретична реалізація. Проектна діяльність учнів підлягає чітко визначеному алгоритму і складається з декількох етапів творчої, дослідницької роботи.

Цікавість до проектної методики зростає тому, що при її використанні в навчальному процесі реалізуються важливі дидактичні завдання [1, 5, 8]:

- заняття не обмежуються набуттям учнями певних знань, умінь і навичок, а виходять на практичні дії учнів, зачіпаючи їхню емоційну сферу, завдяки чому підсилюється мотивація навчання;

• учні одержують можливість здійснювати творчу роботу в рамках заданої теми, самостійно добуваючи необхідну інформацію не тільки з підручників, але і з інших джерел. При цьому школярі вчаться самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, залучаючи для цієї мети знання з різних галузей, прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішення, учаться встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;

• у проекті успішно реалізуються різні форми організації навчальної діяльності, у ході якої здійснюється взаємодія учнів один з одним і з учителем, роль якого міняється: замість контролера він стає рівноправним партнером і консультантом;

• у проектній роботі весь процес орієнтований на учня: тут насамперед враховуються його інтереси, життєвий досвід і індивідуальні здібності;

• підсилюється індивідуальна і колективна відповідальність учнів за конкретну роботу в рамках проекту, тому що кожен учень, працюючи індивідуально чи в мікрогрупі, повинен представити всій групі результати своєї діяльності.

Загальною особливістю проектних прийомів є наявність поставленої особистісно-значимої проблеми і завдання вирішити її. Якщо це теоретична проблема – то процес проектування полягає в знаходженні конкретного її вирішення, якщо практична – то завданням школяра стає досягнення конкретного результату цієї проблеми, готового до впровадження. Вирішення проблеми передбачає, з одного боку, використання різноманітних дослідницьких, пошукових методів і засобів навчання, а з іншого боку – необхідність інтегрування знань, умінь з різних сфер науки, техніки, творчих галузей.

Творчу проектно-технологічну діяльність школярів у процесі трудового навчання слід розглядати як інтегративний вид діяльності по створенню виробів чи послуг, що мають об'єктивну чи суб'єктивну новизну і особисту чи суспільну значимість [3].

Творча проектно-технологічна діяльність учнів повинна сприяти:

формуванню навичок самостійної орієнтації в навчальній, науковій і довідковій літературі, навчанню здобувати потрібну інформацію самостійно, що може стати основою прилученню школярів до реальної самоосвіти;

активному розвитку в учнів основних видів мислення, в тому числі і технічного („дитячий розум на кінчиках їх пальців” – В.О.Сухомлинський);

психічному розвитку дітей (Л.С.Виготський сформулював гіпотезу про те, що навчання визначає особливості їх психічного розвитку);

збереженню і підсиленню „самості” (по М.І.Пирогову) школярів, тобто прагненню самому створювати, творити тощо;

укріпленню емоційно-вольової сфери школярів завдяки роботі з „неслухняними інструментами” і „неподатливими матеріалами”;

розвитку інтелектуальних здібностей, „пробудженню сплячих здібностей дитини”;

усвідомленню себе творцем власної діяльності, формуванню почуття відповідальності за взяті на себе зобов'язання;

підсиленню мотивації учіння, тому що створювана річ чи послуга створюються з урахуванням власних інтересів, потреб і можливостей;

привчання школярів до доцільної творчої діяльності, яка є провідним компонентом перетворення матеріалів, енергії й інформації;

формуванню культури ділового спілкування, уміння аргументовано відстоювати власні позиції, мислити оригінально й неординарно;

збудженню уяви, яка стає основою народження нових ідей, пошуку альтернативних рішень.

Проектно-технологічна діяльність інтегрує всі види сучасної діяльності людини: від появи творчого задуму до реалізації готового продукту. Виходячи з цього перед вчителем трудового навчання ставиться мета не лише навчити кожного учня сукупності трудових операцій та прийомів, а формувати технічно освічену особистість, здатну швидко адаптуватися до стрімких змін в сучасному техногенному середовищі. Тобто мова повинна йти вже не про звичне для багатьох поколінь трудове навчання, а про початкову технічну

освіту як невід'ємний компонент сучасної загальної середньої освіти.

Проектно-технологічний підхід дасть можливість реалізувати варіативність у змісті трудової підготовки, тобто уникнути жорсткої регламентації наповнення змісту навчальної діяльності учнів. Є надії сподіватися, що при правильному спрямуванні діяльності учнів, виконання творчих проектів набере рис справжньої продуктивної праці, звільненої від формалізму і вимушеного виконання робіт, які далеко не завжди сприймалися самими учнями.

Проектна методика передбачає, що освітня галузь „Технологія” повинна стати інтегративною освітньою галуззю, яка синтезує в собі наукові знання з математики, фізики, хімії, біології, дизайну, економіки, основ правознавства і показує їх прояв в роботі промисловості, сільського господарства, енергетики, транспорту, зв'язку, будівництва, сфери надання послуг, ведення домашнього господарства, культури побуту і інших напрямків діяльності людини. Це в свою чергу буде сприяти посиленню мотивацію учнів до вивчення інших загальноосвітніх предметів.

Змістове наповнення оновленого предмета повинно бути спрямоване на формування уявлень та знань про перетворюючу діяльність людини, яка в сучасних умовах пронизує весь її життєвий простір: побут, розваги, навчання, виробничу сферу, управління. Вона визначає місце людини в природі і суспільстві, рамки її втручання в природні процеси. Центральне місце в знаннях про перетворюючу діяльність повинна зайняти техніка як загальнокультурна парадигма, що забезпечує єдність матеріальної і духовної культури, взаємозв'язок усіх видів культури (трудової, правової, моральної, художньої й ін.), а також обумовлює необхідність виділення універсальної культури, що зв'язує суспільство з середини.

Виходячи з цього, новий зміст повинен забезпечити формування:

1) уявлень про різноманітність видів перетворюючої діяльності, про наслідки їх впливу на особистість, культуру, природу і суспільство, про еволюцію техногенного середовища;

2) умінь оцінювати стан техногенного середовища, орієнтуватися в ньому, розуміти необхідність запобігати впливу негативних наслідків техногенної діяльності на людину, природу і суспільство;

3) знань про техніку як результат інтегрованої пізнавально-перетворюючої взаємодії людини і природи. Результатом цього може стати розуміння техніки як засобу пізнання і впливу на життєве середовище людини;

4) знань про загальнонаукові закономірності в технічних об'єктах і процесах, які заповнюють навколишній простір людини. Такі знання можуть стати основою для умінь зрозуміти будову технічного об'єкта чи можливості процесу, пояснити принцип його дії та запропонувати можливості для вдосконалення;

5) умінь прогнозувати і проектувати процеси, об'єкти і засоби перетворюючої діяльності відповідно до заданих умов їх функціонування;

6) умінь планувати власну технічну діяльність, дотримуватись норм і правил технічної культури і культури праці.

Можна стверджувати, що окреслені вимоги до змісту трудового навчання стануть основою технічної орієнтації школярів та формування в них трудових компетенцій, необхідних для опанування обраної сфери профільного трудового навчання у старшій школі. Оновлений зміст трудового навчання забезпечить формування технічної культури і культури праці, необхідних кожній людині у її повсякденному житті, навчальній та трудовій діяльності.

Є передумови сподіватись, що нова орієнтація трудового навчання сприятиме подоланню у майбутніх поколінь поширеного сьогодні технократичного способу мислення. Повинні змінитися аксіологічні установки стихійного характеру технічного освоєння дійсності таким чином, щоб пріоритетність мали екологічні та гуманістичні, власне людські виміри буття. Насамперед це стосуватиметься тих, хто буде розробляти і впроваджувати нові технічні засоби перетворюючої діяльності.

Новий за своєю сутністю навчальний предмет дасть можливість відобразити у його

змісті технологію не тільки як спосіб практичного перетворення природи та суспільства, суспільних відносин, але й як спосіб формування світу людської культури. Тобто стане можливим подати технологію як цілеспрямовано організований процес трансформації природних об'єктів у світ матеріальної культури суспільства.

Література:

2. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20-27.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
4. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика / Бербер В.В., Бербер Т.М., Дубова Н.В. та ін.; За заг. Ред. О.М.Коберника. – К.: Науковий світ, 2003. – 172 с.
5. Равкин З.И. Метод проектов // Российская педагогическая энциклопедия в 3 т. – М., 1993. – Т.1. – С. 567-568.
6. Сибирская Н.П. Проектирование педагогических технологий // Энциклопедия профессионального образования в 3 т. – М., 1999. – Т.2. – С. 344-345.
7. Сидоренко В.К. Нові орієнтири реформування трудового навчання в загальноосвітній школі // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 1. – С.7-10.
8. Сидоренко В.К. Перспективи галузі “Технологія” в загальноосвітніх навчальних закладах України // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 4. – С.4-7.
9. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций. Учеб. пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. – М.: Совершенство, 1998. – 368 с.
10. Чечель И. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанности всезнающего оракула // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11-16.
11. Чечель И.С. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов // Директор школы. – 1998. – № 4. – С. 3-10.
12. Fried-Booth Diana L. Project Work / Diana L. Fried-Booth / – Oxford University Press, 1986. – 89 p.
13. Hutchinson Tom. Introduction to Project Work / Tom Hutchinson / – Oxford University Press, 1991. – 23 p.
14. Mythology of International Project Work // IC English. – 2000. – № 38. – p.6.
15. Phillips Diane. Projects with Young Learners / Diane Phillips, Sarah Burwood, Helen Dunford / – Oxford University Press, 1999. – 180 p.

*М.І. Сметанський
м. Вінниця*

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У системі професійної підготовки вчителів особливо важливу роль відіграє педагогічна практика, яка за своєю суттю є аналогом професійної діяльності. Її організація створює ситуацію занурення студента в реальний педагогічний процес, що допомагає глибшому усвідомленню специфіки педагогічної професії, створює природні умови для перевірки своєї готовності до неї. Про це свідчать і дані нашого анкетного опитування студентів IV-V курсів Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Якщо до початку педагогічної практики лише 56% були переконані у правильності вибору професії, то після неї – 68%. Кількість студентів, які глибоко зрозуміли специфіку своєї майбутньої праці, збільшилась від 11,5 % до 29,5 %. Тоді як на початку практики 41,4 % студентів були впевнені у своїй готовності до педагогічної діяльності, то по її закінченню кількість „впевнених” скоротилась до 37,8 %.

Позитивно впливає педагогічна практика і на розвиток професійної відповідальності. Якщо до практики лише 27,8 % студентів стверджували, що відчують свою професійну відповідальність, то після неї таких студентів стало вже 41,5 %.

Поряд з цим дослідження показують, що потенційні можливості педагогічної практики як засобу професійного становлення майбутнього вчителя недостатньо реалізуються.

Причини цього різні:

- розрив між теоретичним засвоєнням педагогічних дисциплін і їх застосуванням;
- недосконалість змісту, форм і методів організації педагогічної практики;
- пасивність позиції практикантів: їм відводиться здебільшого роль спостерігачів чи виконавців кимось визначених завдань;
- відсутність чіткої координації у керівництві педагогічною практикою та контролі за нею.

Особливо гострою є проблема організації педагогічної практики на II–III курсах. Анкетне опитування студентів, особисті бесіди, виступи на підсумкових конференціях свідчать про низьку ефективність її впливу на формування професійної відповідальності майбутніх учителів. «Така практика, – пишуть вони в анкетах, – нікому не потрібна. Ми цілий тиждень нічого не робили. Учні з нас насміхаються. Повна байдужість до студентів-практикантів, відсутність контролю за дорученою справою. Два роки ми туди ходимо і нічого не робимо. Нікому ми там не потрібні».

Враховуючи, що вплив педагогічної практики на формування професійної готовності студентів визначається рівнем їх активності в навчально-виховній роботі школи, класу, станом емоційного задоволення результатами своїх дій, ми вважали за необхідне переглянути її цілі, зміст, форми і методи проведення. **Мета статті** полягає в обґрунтуванні умов ефективного впливу різних видів педагогічної практики на професійну підготовку майбутніх учителів.

Відповідно до специфіки педагогічної галузі практична підготовка студентів у вищих педагогічних закладах України має наскрізний (неперервний) характер. Вона починається з другого семестру і проводиться протягом усього періоду навчання.

Систему безперервної педагогічної практики складають такі види:

1. Пропедевтична практика студентів II–III курсів.
2. Позашкільна педагогічна практика студентів IV курсу.
3. Виробнича практика студентів IV–V курсів.
4. Викладацька та науково-дослідна.

Кожен із вищезначених видів практики визначається відповідними цілями, завданнями, змістом, формою організації та проведення.

Пропедевтична практика у цілеспрямованому процесі підготовки майбутнього вчителя є ланкою, що поєднує теоретичне навчання в університеті із самостійною роботою в школі. Вона тісно пов'язана зі змістом психолого-педагогічних дисциплін, тому під час практики створюються умови як для реалізації набутих фахових, педагогічних і психологічних знань, так і для їх поглиблення і ґрунтовнішого осмислення. Цей вид практики дає змогу студентам глибше засвоїти педагогічне знання про зміст освіти, цілісність педагогічного процесу, методи і форми його організації; перевірити свої знання та вміння в ролі активних суб'єктів навчально-виховної роботи.

Особливістю пропедевтичної практики є те, що студенти знайомляться з колом реальних проблем діяльності вчителя-предметника та вихователя. Під час практики студенти готують лабораторні заняття, самостійно або під керівництвом викладача фрагментарно відвідують та аналізують у школі уроки і різноманітні виховні заходи, які проводять учителі-предметники та класні керівники. У процесі пропедевтичної практики студенти мають змогу спробувати і себе в ролі вчителя, активно включатися у навчально-виховний процес, готувати та проводити фрагменти уроків і виховних заходів, допомагати класному керівникові в організації діяльності учнівського колективу, здійснювати індивідуальну роботу з важковиховуваними школярами, знайомитися з формами взаємодії школи та сім'ї.

Основна мета пропедевтичної практики саме і полягає в тому, щоб забезпечити практичне пізнання студентами закономірностей педагогічної діяльності та оволодіння способами її організації, розвивати уміння розв'язувати конкретні навчально-виховні завдання згідно з умовами педагогічного процесу. Ця мета реалізується у процесі виконання комплексних завдань з педагогіки, що дає можливість сформулювати у студентів педагогічне бачення дидактичних і виховних проблем.

Вирішальною і необхідною умовою організації пропедевтичної практики є різнобічна орієнтація майбутнього вчителя на всі сфери педагогічної діяльності. Досвід нашої роботи переконує у тому, що входження студентів у практику життя школи має забезпечуватись на кращих зразках. Саме тому у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського програмою пропедевтичної практики передбачено демонстрування студентам зразків кращих уроків учителів міста, та області, переможців конкурсу “Учитель року”, “Виховник року” з наступним аналізом. Окремо заплановано перегляд та обговорення фрагментів художніх кінофільмів педагогічної тематики.

У програмі пропедевтичної практики передбачено також завдання для самостійної роботи, виконання яких вимагає глибоких теоретичних знань та умінь вести спостереження, узагальнювати та систематизувати зібраний матеріал, користуватись різноманітними методами діагностики учня та колективу, застосовувати прийоми виховного впливу. Зокрема, зміст пропедевтичної практики на II-III курсах студентів педагогічного університету передбачає виконання таких основних завдань:

- спостереження та аналіз урочної і позаурочної діяльності вчителів-предметників і класного керівника на лабораторних заняттях (під час перегляду відеофільмів, фрагментів кінофільмів на педагогічну тематику) і безпосередньо у школі;
- ознайомлення з календарними і тематичними поурочними планами вчителів-предметників, виховної роботи класного керівника;
- психолого-педагогічний аналіз одного з уроків вчителя-предметника і виховних заходів, проведених класним керівником.
- проведення 1-2 уроків (чи їх фрагментів) за обраною спеціальністю (на лабораторних заняттях або під час роботи студента у школі), бесіди (чи її фрагменту) на морально-етичну тематику, оцінювання її ефективності;
- ознайомлення з програмами і методиками вивчення учня та учнівського колективу.
- на основі використання комплексу методів науково-педагогічного дослідження складання психолого-педагогічної характеристики на учня та учнівський колектив. Виконання творчих завдань з курсів “Загальні основи педагогіки”, “Дидактика”, “Теорія виховання” /за програмою/. Самостійна робота студентів /відповідно до програми/.

У визначенні цілей педагогічної практики для студентів II–III курсів виходили з того, що вона повинна сприяти усвідомленому засвоєнню психолого-педагогічних дисциплін, забезпечити умови для вироблення певних професійних умінь і навичок, вплинути на формування відповідальності майбутніх учителів. При відборі змісту та організаційних форм керувались тим, що вони повинні бути адаптовані до індивідуальних можливостей кожного студента. Тому змістом педагогічної практики став педагогічний процес у найсуттєвіших його ознаках. Замість звичайних виховних заходів були введені КТС (колективні творчі справи). Це дало можливість значно активізувати студентів, позитивно вплинуло на їх ставлення до практики. Студенти укладали із школою чи класами угоди (а це правова основа діяльності з чітким визначенням прав і обов’язків обох сторін) на проведення декількох важливих справ. Оскільки замовником виступала школа, то вона й оцінювала результати. Для студентів головним мотивом діяльності ставало бажання виконати зобов’язання, допомогти старшим колегам. Це загострювало почуття відповідальності. Студенти реально відчували свій вплив на навчально-виховний процес значущість своїх дій. У педагогічному колективі студентів сприймали як реальних помічників, колег, які бажають і можуть докласти своїх сил до шкільного життя. Це, своєю чергою, наповнювало новим позитивно-емоційним змістом спілкування між членами педагогічного колективу школи і студентами-практикантами.

Дослідження переконує, що одним із засобів підвищення впливу педагогічної практики студентів II–III курсів на формування професійної відповідальності є блокове вивчення теоретичного матеріалу з одночасним застосуванням його на практиці. Ми реалізували це у педагогічних тижнях: студенти слухали лекції, відвідували школу, проводили у «своїх» класах семінарські заняття, уроки та виховні заходи. Завдяки такій організації навчального

процесу відбуваються позитивні зміни у всіх компонентах відповідальності. Змінюється ставлення студентів до педагогічної практики, зростає вплив практики на формування професійних і особистісних якостей майбутніх учителів. Про це свідчать дані анкетного опитування студентів експериментальних і контрольних груп (див. таблицю Форми контролю за роботою студентів передбачені такі: звіти на наукових конференціях про результати мікродосліджень, пов'язаних з апробацією нетрадиційних методик вивчення учня та учнівського колективу, обговорення результатів виконання письмових творчих завдань і т.п..

Підготовлені викладачами кафедри педагогіки додатки допомагають студентам практично реалізовувати отримані знання у процесі виконання комплексних завдань програми практики.

Результати пропедевтичної практики обговорюються спільно методистом і студентами по закінченні кожного етапу її проведення. За підсумками пропедевтичної практики проводиться залік (VI семестр).

Великі потенційні можливості для становлення майбутнього педагога закладені у позашкільній педагогічній практиці. Її мета полягає в розширенні, поглибленні і закріпленні професійно значущих педагогічних знань, набутті досвіду самостійної організації життя та діяльності тимчасового дитячого колективу, удосконаленні умінь і навичок з методики виховної роботи з дітьми в умовах літніх канікул, сприянні формуванню у студентів стійкого інтересу та поваги до професії педагога, виробленні творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

Характерна особливість позашкільної практики у тому, що студент офіційно несе відповідальність за життя, фізичне і психічне здоров'я дітей та підлітків, їх повноцінний відпочинок і розвиток. Специфічними також є час і місце цього виду практики. Час – канікули, коли діти своєрідно сприймають оточуючий їх світ і все, що з ними відбувається. Місце – табір, дитячі кімнати при ЖЕКах, санаторій. В умовах відпочинку діти можуть проявляти себе з непередбаченої сторони, в них інші очікування та установки, ніж у навчальний час.

Діяльність студента-вихователя у таборі багатфункціональна: він і вихователь, і організатор дитячого життя, і затійник, і медсестра тощо. Створення належних умов для відпочинку та оздоровлення дітей потребує застосування різноманітних форм і видів діяльності, що значно активізує набуття умінь і навичок педагогічної діяльності, змушує постійно звертатися по допомогу до педагогічної теорії.

В умовах табору стосунки між дітьми і вихователями відрізняються від шкільних: вихователь перебуває разом з дітьми повну добу.

У школі студенти працюють із сформованим дитячим колективом. У таборі їм необхідно створювати тимчасовий колектив, розвивати та згуртовувати його. У школі – класи одновікові. В оздоровчих закладах формують різновікові загони.

Студенти стають повноправними членами педагогічного колективу табору, дитячого санаторію. Вони включені в штатний розпис певних оздоровчих закладів, дотримуються трудової дисципліни, отримують заробітну платню, на них розповсюджується дія відповідних законодавчих документів і юридична відповідальність за життя та здоров'я вихованців.

Усе перелічене дає підстави стверджувати, що позашкільна педагогічна практика стає для студента не лише місцем педагогічної діяльності, але й одним із найважливіших факторів його виховання і професійного становлення.

Розуміння надзвичайного виховного потенціалу літнього табору – одна з основних педагогічних установок, яку необхідно сформулювати у студента-практиканта. На особистому досвіді студент-практикант має змогу переконатися у правильності вибору професії, у необхідності самопізнання, самоосвіти і самовдосконалення.

У процесі позашкільної практики студенти повинні оволодіти такими знаннями, уміннями та навичками:

- визначати мету та завдання оздоровчої та виховної роботи з дітьми і підлітками в

оздоровчих закладах, дитячих кімнатах при ЖЕКах;

- складати план оздоровчої та виховної роботи на зміну і на кожний день з урахуванням інтересів та індивідуальних особливостей дітей;
- організувати самоврядування в колективі і спрямовувати його діяльність;
- організовувати різноманітну діяльність школярів (диспути та бесіди, конкурси малюнків, фестивалі пісень і танців, вечори поезії, казок; українські народні свята, тематичні дні, трудові десанти, збір природного та краєзнавчого матеріалу, карнавали, спортивні змагання і т.ін.);
- регулювати міжколективні та внутрішньокolleктивні стосунки, знаходити відповідні форми спілкування;
- використовувати всю систему можливих педагогічних впливів в умовах оздоровчих закладів і ЖЕКів з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів;
- встановлювати педагогічно правильні стосунки з дітьми та колегами.

Позашкільна педагогічна практика передбачає залучення студентів до таких видів діяльності:

- організаційно-педагогічної (ознайомлення з умовами побуту, правилами внутрішнього розпорядку, традиціями оздоровчого закладу, з складом загону, складення плану роботи загону, формування органів самоврядування тощо);
- навчальної (вивчення специфіки проявів вікових та індивідуальних особливостей вихованців, стану їхнього здоров'я, умов життя та виховання);
- практичної (організація активного відпочинку дітей, дотримання режиму проведення санітарно-гігієнічної роботи та роботи по самообслуговуванню).

Особливу роль к професійному становленні майбутніх учителів відіграє виробнича практика студентів ІУ – У курсів. Ця особливість пояснюється тим, що виробнича практика проводиться безпосередньо в школі і являє собою завершальний етап практичної, психолого-педагогічної підготовки студентів. Її проводять на ІV курсі як передвипускну, а на V – як випускну тривалістю 5-8 тижнів.

Головна мета виробничої практики – узагальнення, систематизація і поглиблення загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, а також підготовка студентів до самостійного виконання усіх педагогічних функцій.

Специфіка виробничої практики в тому, що студент включається в коло реальних проблем професійної праці вчителя, ознайомлюється з реальним змістом і обсягом його роботи, самостійно виконує всі його обов'язки. Особливість її ще й у тому, що практична діяльність студента у школі сприяє формуванню у майбутніх учителів самостійності у визначенні та реалізації завдань навчально-виховного процесу. Виробнича практика позитивно впливає на якісні характеристики майбутнього вчителя, які сприяють розвитку його творчих здібностей (єрудиція, уява, здатність до аналізу, самоаналізу, готовність до інноваційної діяльності). Не менш важлива її роль у формуванні педагогічних здібностей: академічних, комунікативних, експресивних, організаторських тощо. Виробнича практика впливає на процеси самовиховання, самопізнання, самоосвіти.

Зміст практики на ІV і V курсах відрізняється від попередніх об'ємом роботи, складністю завдань, глибиною аналізу педагогічних явищ і процесів, формою звітності студентів за її результати. Так, наприклад, студент ІV курсу під час виробничої практики є помічником класного керівника. Його діяльність носить конструктивний характер. Він працює згідно програми практики та плану роботи класного керівника. За результатами діяльності проводить психолого-педагогічний аналіз виховного заходу.

Студент V курсу працює класним керівником. Його діяльність відзначається творчим характером. Він самостійно виконує функції класного керівника, розробляє та впроваджує власну програму діяльності, аналізує її. За результатами практики пише творчу залікову роботу.

Виробнича практика умовно поділяється на три періоди: організаційний, основний і завершальний.

Організаційний: знайомство з школою, класом, учнями, вчителями-предметниками,

класним керівником, спостереження за навчально-виховним процесом.

Основний: керівництво виховним процесом, проведення просвітницької, методичної та дослідницької роботи.

Завершальний: проведення студентами залікових уроків, виховних заходів, підведення підсумків педагогічної практики.

У процесі педагогічної практики студенти мають змогу поглибити знаннями, уміннями та навички стосовно проведення педагогічної діагностики по вивченню рівнів вихованості учнів і колективу, визначення завдань виховання у відповідності з рівнем вихованості дітей, планування виховної роботи, регулювання і коригування міжособистісних стосунків у дитячих та юнацьких колективах, володіння методами позитивного впливу на учнів, організації роботи учнівського самоврядування, налагоджування педагогічних стосунків із батьками вихованців, застосовування оптимальних методів впливу на них, аналізу, узагальнення і використання передового педагогічного досвіду.

Студентам-практикантам старших курсів ставилось інше, завдання – не лише чогось навчитись у досвідчених учителів, але й передати старшим колегам певну інформацію про передовий педагогічний досвід. Реалізації цієї мети допомогло поєднання навчальної, наукової та практичної педагогічної діяльності студентів. Вже з першого курсу студентам пропонувались теми курсових робіт, які неможливо було розкрити без вивчення і осмислення передового педагогічного досвіду. Після такої підготовки студенти аналізували педагогічні явища у колективах, де проходили практику, через призму власних знань про кращі зразки педагогічного досвіду. Це змінювало їх ставлення до педагогічної практики.

З метою набуття студентами старших курсів певних самостійних відповідальних дій їм перед початком педагогічної практики пропонувались індивідуальні завдання. Наприклад, з'ясувати причини негативного ставлення учня до навчального предмету і по можливості усунути їх.

Особлива увага приділялась індивідуальним завданням науково-дослідного характеру. Суть їх полягала в аналізі нестандартних ситуацій.

Поруч з індивідуальною була організована і колективна діяльність студентів-практикантів. В умовах колективних дій відбувається постійне усвідомлення себе як частки цілого, що має важливе значення. У нашій експериментальній роботі кожна група студентів (3–5 чоловік) перед початком педагогічної практики отримувала завдання і укладала договір із методичним об'єднанням учителів певного предмету або класних керівників. Договором передбачалась підготовка доповіді про можливі шляхи вирішення певної проблеми і виступ студентів із цим повідомленням на методичному об'єднанні.

Студенти ставали суб'єктами педагогічного процесу не тільки щодо учнів, але й і щодо своїх старших колег. Ця ситуація суттєво впливала на практикантів, викликала в них більшу цілеспрямованість й упевненість в своїх діях. Перевірка теоретичних гіпотез практикою навчально-виховного процесу, по суті, і являла собою вищу форму відповідального ставлення до педагогічної діяльності – тенденцію до творчого, результативного виконання своїх функцій.

На формування професійної відповідальності майбутнього вчителя в процесі педагогічної практики суттєво впливає якість контролю за його діяльністю та адекватність її оцінки. Найпоширенішими видами контролю є підсумкові конференції; захист практики, огляди-конкурси, письмові звіти, дискусії зустрічі із вчителями і т. п. Проте аналіз якості контролю та оцінювання студентів-практикантів засвідчує, що тут є багато проблем. Одна з них полягає в тому, що право «вирішального слова» зберігається не за замовником, тобто школою, а за вузом. Через це спостерігаються такі випадки, як завищення оцінки, зрівнялівка, що, як зазначалось раніше негативно позначається на професійному становленні майбутніх учителів. Із 3000 проаналізованих нами журналів студентів-практикантів тільки у п'ятох осіб була оцінка «задовільно» (менше 0,17%). Інші отримали «добре» і «відмінно». У той же час при анкетному опитуванні 27% студентів зазначили, що в період практики не прагнули працювати творчо, результативно, інколи проявляли формалізм і безвідповідальність.

Досвід переконує в доцільності активнішої участі школи в оцінці діяльності студента-практиканта. Це водночас активізує і стосунки ділового співробітництва, взаємної відповідальності та вимогливості між школою та вузом. Будучи замовником, школа об'єктивніше оцінює виконання договору. Конкретність поставлених цілей, зацікавленість у їх реалізації, активність замовника в оцінці результатів сприяє розвитку самоаналізу та саморегуляції у студентів-практикантів.

Таким чином, серед найважливіших умов, які визначають ефективність впливу педагогічної практики на професійне становлення майбутніх вчителів, можна виділити: чітке визначення цілей, змісту, форм і методів організації практики; надання можливості кожному студентові реально впливати на стан навчально-виховної роботи в школі; забезпечення зв'язку між засвоєнням теоретичних знань із психолого-педагогічних і фахових дисциплін та практичними діями студентів; встановлення договірних взаємин між ВНЗ (студентом) і школою у визначенні змісту і методів роботи студента-практиканта; забезпечення регулярності контролю та об'єктивності оцінки результатів діяльності студентів-практикантів.

*Б.О. Федоришин
m. Myslowice, Polska*

ПРОБЛЕМА ОСОБИСТОСТІ І ЇЇ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В ПСИХОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

Під *особистістю* розуміється людський індивід, який є суб'єктом соціальних відносин у суспільстві людей. Особистість є членом суспільства, носієм інтересів і потреб суспільства, тому дії особистості так чи інакше спрямовані в русло інтересів суспільства і на задоволення суспільних потреб. При ствердженні цього зовсім не йдеться про прислужування особистості суспільству або про фатальне підкорення особистості суспільству. Йдеться про те, що інтереси й потреби суспільства виступають у вигляді інтеграції основних інтересів і потреб особистостей, оскільки кожна окрема особистість є складовим елементом суспільства – поза особистістю суспільство не існує. Але й особистість не існує поза суспільством. Саме суспільство формує потрібних йому особистостей і тим самим постійно відтворює себе. Про це влучно сказано в одній з публікацій Григорія Силовича Костюка. "Людський індивід, – писав Г. С. Костюк, – народжується потенційно здатним стати особистістю, природа його має в собі можливості такого становлення. Але можливості реалізуються тільки в суспільних умовах, за допомогою засобів, створених суспільством, у процесі засвоєння індивідом суспільних цінностей і участі у їх створенні" (Костюк Г. С. Роль професійного самовизначення у формуванні особистості. //Питання професійної орієнтації учнів. – Київ: Радянська школа, 1969. – С. 5).

Цілком солідаризуюся із змістом і сенсом наведеного положення, сформульованого Григорієм Силовичем Костюком. І виходячи з поглядів Г. Костюка на онтогенез особистості, вважаю за можливе висловити в найкоротшому вигляді власні концептуальні позиції щодо розуміння сутності понять "особистість", "творча особистість" і "діяльність особистості".

Особистість формується як в процесі засвоєння індивідом суспільних цінностей, так і в процесі створення суспільних цінностей. Так само особистість на будь-якому етапі свого розвитку виявляє себе в тих самих процесах засвоєння і створення цінностей при усвідомленні свого "Я" як суб'єкта пізнання і творення. При цьому в еволюції особистості найбільш виразно може змінюватися лише відносна питома вага тих двох процесів.

На самих ранніх етапах реалізації психофізіологічних механізмів народженої дитини, якими обумовлюється її друге народження як особистості, роль виховання має вирішальне значення. Але це відома істина, і йдеться не про те, щоб її зайвий раз висловити, а про те, щоб шукати й знаходити засоби і зміст такої виховної роботи з дітьми на самому ранньому етапі їх існування як потенційних особистостей. І з цієї позиції не можна не звернути увагу на працю польської дослідниці Анни Анджейчак, яка

розробила і практично реалізувала в дитячих яслах свою систему акселерації психічного розвитку малої дитини (Анджейчак Анна. Дитячі ясла як колиска творчої особистості (організаційний і психолого-педагогічний аспекти) //Творча особистість у системі неперервної освіти: Матеріали міжнародної наукової конференції 16-17 травня 2000 р. – Харків, 2000. – 436 с. – С. 102-106.)

На кожному новому етапі формування і розвитку особистості дитини змінюються засоби і змістовні характеристики виховної роботи, виходячи із тих психологічних новоутворень, які складаються в особистості – інтереси, потреби, здібності, установки і спрямованість особистості. Об'єктивні, незалежні від особистості учня умови (соціальні й економічні) набирають сили діючих факторів саморозвитку особистості і часто стають факторами доленосними, що справляють позитивний чи негативний вплив на подальший стан особистості. Йдеться про самовизначення особистості після виходу із школи.

Школа є тою соціальною установою, яка, власне, покликана сприяти учневі у засвоєнні ним суспільних цінностей, відтворенні їх і створенні нових цінностей. І без перебільшення можна стверджувати, що першим і головним завданням школи є продовження формування особистості учня і забезпечення його підготовки до вступу в самостійне трудове життя в тих соціально-економічних умовах, які складаються на час його виходу із школи.

Психічне здоров'я і “соціальна адекватність” особистості великою мірою залежать від того, як вона була підготовлена школою до свідомого професійного самовизначення. Більша частина життя дорослої людини заповнюється професійною діяльністю. І якщо в цій діяльності належним чином реалізується особистість, тобто реалізуються її потреби, інтереси, здібності, творчі можливості, то особистість відчуває себе комфортно, зберігає себе і розвивається — нарощує і використовує свій особистісний потенціал. І такі слова не є даниною красномовству, в них міститься звичайна і об'єктивна психологічна реальність. Якщо ж людина опинилася в стані невідповідності до свідомого професійного самовизначення, якщо вона наосліп обирає свою професію, то в більшості випадків такого вибору припускається помилка, які карають її особистісною деформацією, що часто призводить і до негативних соціальних деформацій (в її поведінці в родині, у самому вузькому і у самому широкому соціальному оточенні).

Отже, постає питання про необхідність завчасного проведення профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю з метою сприяння їй у благополучному вирішенні своєї життєво важливої проблеми, яку можна було б сформулювати елементарним (а разом з тим інколи й болючим) запитанням — що робити після закінчення школи? Але ж компетентну відповідь на таке запитання учень має знайти в самій школі. Якщо школа не здатна задовольнити цю життєву потребу учня, то тоді залишається незрозумілим, до чого взагалі вона його готує. Отже йдеться про обов'язок школи і взагалі державної системи освіти у проведенні профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю.

Професійна орієнтація — це науково-практична система підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення. Головним центром професійної орієнтації є звичайна загальноосвітня школа. Так є у всіх цивілізованих державах світу, так повинно бути і в наших державах, в українському і польському суспільствах, якщо ми не лише на словах, а на ділі претендуємо на статус цивілізованого суспільства.

Психологічні і педагогічні підстави системи професійної орієнтації спрямовано на розвиток в учня здатності до самопізнання й оцінки суттєвих характеристик своєї особистості. З позицій визначення своїх подальших життєвих перспектив після закінчення школи найважливішим є надання учню допомоги у пізнанні своїх власних здібностей, зокрема можливих перспектив у розвитку здібностей професійних.

Методично така система виховання і підготовки учня спирається не на словесне надання учню відомостей про нього, а на практичне включення учня у самостійну реалізацію своїх актуалізованих у підлітковому віці потреб у самопізнанні й самооцінці. Йдеться про певні психолого-дидактичні методи проведення спеціалізованих і привабливих для учнів занять з ними. Такі методи розроблено українськими психологами (Відділ психології професійної орієнтації Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України).

Але слушна інтерпретація результатів використання таких методів потребує подальших досліджень не лише в галузі психології професійної орієнтації, а й в інших галузях психології,

зокрема в загальній психології, психології особистості, психології праці. Так, наприклад, потребує спеціальних досліджень проблема генезису професійних здібностей особистості.

Не претендуючи на слушність свого аналізу проблеми генезису професійних здібностей особистості, спробую розглянути цю проблему з позицій психології професійної орієнтації з конструктивним виходом на визначення професійних здібностей.

В психологічній літературі визначення професійних здібностей підпадає під узагальнене визначення здібностей взагалі: “Це є стійкі властивості людини, що виявляються в її навчальній, виробничій та іншій діяльності і являють собою необхідну умову її успіху” (Психологія: Підручник для педагогічних вузів. /За ред. Г. С. Костюка. – Київ: Радянська школа, 1955. – С. 476); “... це сукупність психологічних особливостей особистості, необхідних для успішного виконання тої чи іншої діяльності” (Калугин Н.И., Сазонов А.Д., Симоненко В.Д.. Профессиональная ориентация учащихся. – Москва: Просвещение, 1983. – 191 с. – С. 14); “... індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовою успішного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності” (Краткий психологический словарь. /Под ред. А.В.Петровского. – Москва: Политиздат, 1985. – 431 с. – С. 339).

В кожному з цих та інших подібних визначеннях здібність визначається через узагальнене поняття “особливість особистості” із спрямуванням цієї “особливості” на узагальнений об’єкт – “та чи інша діяльність”. Стосовно ж професійної орієнтації цей об’єкт приймає достатньо визначений конкретний обрис – це професійна діяльність. А щодо суб’єкта спрямування, то його з позицій психології професійної орієнтації потрібно розуміти не як узагальнену особливість особистості, а як конкретну процесуальну психологічну структуру особистості, яка реалізується у даній професійній діяльності, забезпечує набуття і реалізацію професійних знань, умінь і навичок, без чого діяльність не може набути ознак саме *професійної* діяльності.

Виходячи з цього, виникає потреба у суттєвому уточненні визначення професійних здібностей або навіть у формулюванні нового визначення на відміну від традиційних, що входять в академічну науку і в підручники з психології. Отже, *професійні здібності* можна визначити як *індивідуальні особливості розвитку і прояву такої структури психічних процесів особистості, що відповідає вимогам конкретних видів професійної діяльності*.

Опора на таке визначення професійних здібностей надає психологам змоги більш предметно поставитися до аналізу і визначення сутності багатьох проблемних питань психологічної теорії професійної орієнтації з проекцією на психологічну і педагогічну практику.

Так, одним з основоположних питань психології професійної консультації як структурного елементу системи професійної орієнтації є виявлення і визначення відповідності психологічної структури особистості (загальні здібності) тим вимогам до неї, що ставляться конкретним видом професійної діяльності. З наших позицій, ступінь такої відповідності може визначатися ступенем розвитку комплексу відповідних загальних здібностей особистості. Через цей самий комплекс загальних здібностей може визначатись певною мірою і ступінь професійної самореалізації особистості.

При такому підході до визначення професійних здібностей стає явною необхідність здійснення певних корекцій щодо традиційних підходів до визначення засобів їх виявлення й оцінки. Так, наприклад, широко визнане твердження про те, що здібності особистості є такими стійкими особливостями людини, які “виявляються в її навчальній, виробничій та іншій діяльності”, може бути дещо переглянутим в психології професійної орієнтації і в психології праці. Виявлення здібностей в самому процесі професійної діяльності може вважатися лише однією з форм їх виявлення і до того ж не безпосередньою, а опосередкованою формою. Виявленню й оцінці тут підлягають не самі здібності, а процесуальна і результативна характеристика праці особистості. Внутрішня, суб’єктивна, психологічна, особистісна ціна процесу і результатів праці особистості професіонала залишається за полем зору психолога.

Але якщо професійні здібності можна за наведеним визначенням характеризувати процесуальними ознаками психологічної сфери особистості, тобто її загальними

здібностями, то психодіагностичними засобами професійної орієнтації (так само і психології праці, і психологічної професіографії) професійні здібності можна діагностувати і прогнозувати. І при тому — в двох параметрах: в кількісному і якісному.

Потребує деяких уточнень також інтерпретація проблеми зв'язку здібностей (як загальних, так і професійних) із знаннями й вміннями. В психологічному посібнику для вчителів висловлено таке, на перший погляд беззаперечне, твердження: "Рівень розвитку здібностей залежить... від якості наявних знань і вмінь (вірні чи не вірні, тверді чи не тверді і т.д.), від ступеню їх об'єднання в єдине ціле..." (Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. —Москва: Просвещение, 1991. — 288 с. — С. 102). Але якщо виходити з аналізу генетичної, психологічної, функціональної природи здібностей, то стає ясным, що обумовленість здібностей вірними й міцними знаннями й вміннями є обумовленістю не первинного, а вторинного характеру. Набуття таких знань і вмінь детерміновано саме здібностями на певних рівнях їх розвитку, а не навпаки. Набуті знання й вміння виступають у цьому разі саме продуктом функціонування здібностей, а не джерелом їх розвитку. Але було б істотною помилкою не зауважити при цьому інший бік зв'язку знань і вмінь із здібностями. Професійні, як і навчальні, як і інші, здібності функціонують у полі сформованих знань і вмінь, нарощують всі виміри цього поля, і такі його зміни стають регуляторною умовою подальшого функціонування і перманентного розвитку здібностей в межах відповідного психофізіологічного резерву особистості.

Всі ці положення не можуть розглядатись і оцінюватись як результати експериментальних психологічних досліджень. Це методологічні положення. Але перевірка їх цінності, як і будь-яких інших методологічних положень, так чи інакше визначається практикою — у даному разі психологічною, педагогічною і виробничою.

Даний абрис психологічної теорії професійних здібностей зависає у повітрі і втрачає свій сенс, якщо не знаходить своєї проекції в теоретичних основах прикладної психології.

З проблемою професійних здібностей найтісніше пов'язаними є системи професіографії, професійного відбору і професійної орієнтації. Але якщо в перших двох системах предметом дослідження (виявлення, опису, діагностичного вимірювання) є безпосередньо професійні здібності, то в системі професійної орієнтації предмет дослідження зсувається з професійних здібностей на загальні здібності особистості учня школи. І це пояснюється специфікою суб'єкта професійної орієнтації.

Основна трудова діяльність учня школи — це його навчальна діяльність. В жодному виді професійної діяльності, де можуть формуватися, розвиватися і реалізовувати себе професійні здібності, він ще не приймає участі. А власне основним завданням професійної консультації як структурного підрозділу професійної орієнтації є допомога учневі у обранні професії або напряму професійного навчання. Отже, з одного боку, йдеться про особистість, яка ще не посідає професійних здібностей. З іншого — йдеться про завдання професійної консультації виявити у такої особистості перспективні можливості формування й розвитку певних професійних здібностей. І тут виникає проблема для професійної орієнтації в методологічному і прикладному аспектах — що, власне, потрібно виявляти й оцінювати в особистості допрофесіонала, щоб дати йому дійові поради щодо напрямку його майбутньої професіоналізації? Розв'язання такої проблеми конче потребує аналізу генезису професійних здібностей.

Аналіз будь-якої професійної здібності має два аспекти — психологічний і професійно-технологічний. Якщо перший аспект аналізу, психологічний аспект, стосується, переважно, питань формування, реалізації і розвитку здібності, то другий, професійно-технологічний, відображує, переважно, змістовну частину структури й природи здібності. Розмежування цих двох аспектів є вельми умовним, але разом з тим необхідним саме для того, щоб можна було ввійти в процес аналізу професійних здібностей з наступним виходом на визначення загальних властивостей становлення різних професійних здібностей.

Спираючись на професіографічні дослідження, можна звернути увагу на те, що в професійній діяльності різних спеціалістів навантаження може припадати на один і той же суто психологічний або психомоторний процес. Так, наприклад, в роботі токаря, водія

автотранспорту, хірурга професійно важливою є рухова координація рук в певному робочому сенсомоторному полі. Але разом з тим сенсомоторна координація, чіткість і точність рухових дій ще не є професійною здібністю. Відмінна координація рухових дій хірурга, що сидить за кермом автомобіля, не гарантує від ушкоджень механізму переключення швидкостей автомобіля, причиною чого може бути відсутність вміння оперувати відповідним важелем. Професійна здібність, стосовно даного прикладу, починає проявляти себе тоді, коли сенсомоторна діяльність наповнюється відповідним професійно-технологічним змістом. І цей зміст, зрозуміло, є різним для різних професій. Отже, спільний для ряду професій психологічний механізм діяльності реалізується в різних професійних здібностях специфічно – в залежності від технологічного змісту професійної діяльності. Сенсомоторні дії, які тільки що ми розглядали як спільні для різних спеціалістів, отримують надалі свій специфічний розвиток в залежності від того, яке місце в структурі професійної здібності вони посідають і структурними компонентами яких професійних здібностей вони є. Все це такою самою мірою стосується не лише сенсомоторики, а й інших психічних процесів, що розглядаються як окремо, так і в різних комбінаторних сполученнях між собою.

Розгляд таких психологічних механізмів у структурі професійних здібностей аж ніяк не виключає можливості їх розгляду у структурі допрофесійної діяльності особистості. З позицій професійної орієнтації (професійної консультації) в цьому, власне, і виявляє себе спільність обох психологічних структур – особистості і професії. В більш точному висловленні – в цьому полягає спільність психологічних структур двох особистостей: особистості, що розглядається в допрофесійній сфері своєї життєдіяльності, і особистості, що розглядається саме в професійній сфері своєї життєдіяльності. Отже, ця спільність абсолютно не означає спільності здібностей у двох таких особистостей, а є лише вираженням спільності психологічних механізмів, психологічної основи формування і функціонування загальних здібностей учня школи і професійних здібностей спеціаліста. І саме ця підстава розкриває у профорієнтації можливості “примірювання” психологічних структур різних видів професійної діяльності до психологічної структури особистості, що розвивається в допрофесійний період свого життя.

Література:

10. Анжейчак Анна. Дитячі ясла як колыска творчої особистості (організаційний і психолого-педагогічний аспекти). //Творча особистість у системі неперервної освіти: Матеріали міжнародної наукової конференції 16-17 травня 2000 р. – Харків, 2000. – 436 с. – С. 102-106.
11. Костюк Г. С. Роль професійного самовизначення у формуванні особистості. //Питання професійної орієнтації учнів. –Київ: Радянська школа, 1969.
12. Калугин Н.И., Сазонов А.Д., Симоненко В.Д.. Профессиональная ориентация учащихся. – Москва: Просвещение, 1983. – 191 с.
13. Краткий психологический словарь. /Под ред. А.В.Петровского. – Москва: Политиздат, 1985. – 431 с.
14. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. — Москва: Просвещение, 1991. – 288 с.

ПЕДАГОГІЧНІ КАДРИ – ПРОВІДНИЙ ЕЛЕМЕНТ РЕСУРСНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Педагогічний експеримент з дистанційної форми навчання, як і будь-який інший експеримент, має базуватися на трьох блоках: організаційному (профорієнтація та набір абітурієнтів), кадрове забезпечення (викладацький та обслуговуючий персонал) інформаційно-предметне забезпечення (дидактичні засоби навчання). На наш погляд ці проблеми мають вирішуватись таким чином.

Для планування ресурсного забезпечення діяльності освітньої установи, що займається дистанційним навчанням доцільно на першому етапі здійснити оцінку обсягу, змісту і дисциплінарної насиченості кожної з програм підготовки, що складають інтегровані багатоступеневі навчальні траєкторії.

Аналіз навчальних планів до відповідних різнорівневих професійних освітніх програм послужить підставою для розрахунку потреб у кваліфікованих викладачах-менеджерах, що супроводжують навчальний процес, і викладачах методистах для підготовки і розробки навчально-методичного забезпечення. Варто зазначити, що успішне вирішення цієї задачі на належному рівні може бути виконано тільки висококваліфікованими фахівцями у потужних провідних навчально-наукових освітніх центрах, що мають достатній професорсько-викладацький потенціал і необхідну технічну базу.

І викладачів-менеджерів (тьюторів) і викладачів-методистів (авторів навчально-методичних комплексів) потрібно підготовлювати. Для цього необхідно створення системи підготовки і перепідготовки викладачів-тьюторів (для кейсів-технологій) і педагогів технологів (для телекомунікаційних технологій).

Педагогічний експеримент, що почався в Україні, по проведенню дистанційного навчання вже “буксує” через катастрофічну недостачу викладачів відповідної кваліфікації, недостатньої кваліфікації технологічного обслуговування студентів допоміжним складом і не укомплектованістю дидактичними засобами навчання. *Таким чином, підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу й навчально-допоміжного персоналу є життєво важливим для розвитку системи дистанційного навчання вузу в цілому і підвищення якості освітньої діяльності, зокрема.* Система перепідготовки і підвищення кваліфікації різних категорій персоналу, що приймає участь у реалізації програм дистанційного навчання, повинна бути спрямована на рішення декількох найважливіших задач. Повинна проводитися перепідготовка і підвищення кваліфікації викладацьких кадрів для дистанційної технології навчання, оскільки вони просувають на ринку освітніх послуг освітні програми, що формують більш двох навчальних траєкторій. І це при умові, коли реальні діючі норми навчально-педагогічного навантаження дозволяють залучити в штат освітньої установи і цілком забезпечити навчальним навантаженням тільки 10% потрібної кількості ППС. При цьому створення і реалізація програм перепідготовки і підвищення кваліфікації викладачів другої категорії – тьюторів і педагогів-технологів – можуть бути довірені тільки викладачам першої категорії, найбільш кваліфікованим і підготовленим у методичному плані викладачам-методистам.

Можливо нам слід звернути увагу на Росію щодо організації перепідготовки і підвищення кваліфікації викладацького складу, що передбачено відповідними положеннями «Методики застосування дистанційних освітніх технологій (дистанційного навчання) в освітніх установах вищої, середньої і додаткової професійної освіти Російської Федерації».

Організація системи професійної перепідготовки або підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу й навчально-допоміжного персоналу є життєво-важливим для розвитку системи дистанційного навчання вузу в цілому і підвищення якості освітньої діяльності, зокрема. Система перепідготовки і підвищення кваліфікації різних категорій персоналу, що приймає участь у реалізації програм дистанційного навчання, повинна бути спрямована на рішення декількох

найважливіших задач. Перепідготовка і підвищення кваліфікації викладацьких кадрів повинна проводитись для осіб:

- з числа викладачів-методистів – для актуалізації професійних знань у предметних областях визначеного профілю і підвищенні кваліфікації в області педагогіки (андрагогіки) і дидактики дистанційного навчання;

- з числа викладачів-тьюторів – для їх удосконалювання в області техніки і технології проведення активних інтенсивних групових занять у відповідності з принципами групової динаміки (як в аудиторії, так і у віртуальних середовищах); для актуалізації професійних знань у предметних областях, суміжних з основними, а також у сфері моніторингу якості знань тих, що навчаються;

- з числа педагогів-технологів – для підвищення ефективності їх роботи з телекомунікаційними дистанційними освітніми технологіями у філіалах і представництвах; для удосконалювання їх знань в області техніки і технології телекомунікацій, програмно-апаратного забезпечення дистанційного освітнього процесу;

- з числа навчально-допоміжного персоналу – для освоєння і удосконалювання навичок обслуговування і забезпечення надійної роботи сучасної техніки, що забезпечує функціонування дистанційних освітніх технологій у філіях і представництвах.

Тьютори і педагоги-технологи повинні проходити навчання і допускатися до викладання тільки при наявності відповідного дозвільного документа, що підтверджує успішне освоєння програми такого навчання. Крім того, тьютори повинні мати практичний досвід професійної роботи у відповідних областях, і, як всі інші викладачі, повинні періодично проходити атестацію і підвищення кваліфікації.

Кваліфікація викладацького складу при реалізації моделей навчання з використанням дистанційних освітніх технологій для викладачів-методистів відповідає традиційним вимогам наявності предметних знань визначеного профілю і рівня «урівноваженості». Крім того, перелік додаткових вимог як для викладачів-методистів, так і для викладачів-тьюторів і педагогів-технологів повинен містити в собі ряд специфічних знань і умінь, що не входять у звичайний набір кваліфікаційних критеріїв викладацької освітньої установи. Так, наприклад, викладачі-методисти, викладачі-тьютори і педагоги-технологи повинні:

- мати професійні знання в предметних областях, суміжних з основною, що є необхідною умовою проведення комплексних, інтегрованих занять і атестації;

- уміти готувати і проводити активні групові заняття (тьюторіали) у формі *sace study*, ділової гри, «мозкового штурму» відповідно до принципів групової динаміки, причому не тільки в аудиторному, але й у віртуальному середовищі;

- володіти технікою (методами і прийомами) індивідуальних навчальних і психологічних тренінгів і консультацій, включаючи консультації через Інтернет, у режимі *on-line* і *off-line*;

- мати спеціальні знання й уміння в області організації моніторингу якості знання, перевірки, рецензування, керівництва написанням контрольних і курсових робіт, у тому числі проектних і дослідницьких, які виконуються групою на дистанції одна від одної і від викладача студентів;

- упевнено користуватися комп'ютерними інформаційними і комунікаційними технологіями, насамперед усіма технологіями роботи в електронних мережах.

Як свідчить світовий досвід тьютори працюють в освітній установі по тимчасовому договору (контрактові) і займаються професійною діяльністю в обраній сфері, відповідній профілеві освітньої програми. Оптимальна кількість викладачів-тьюторів визначається самостійно освітньою установою виходячи з чисельності студентів, структури і питомої ваги тих, що навчаються по окремих освітніх програмах у загальній чисельності, регіонального розподілу чисельності студентів, динаміки регіонального розвитку дистанційної освітньої системи.

Із нормативних Актів по акредитаційним потребам і ліцензійним нормам реалізації дистанційних освітніх технологій і Методики застосування дистанційних освітніх технологій в освітніх установах вищої, середньої і додаткової професійної освіти Російської

федерації впливає, що при проведенні процедури атестації освітніх установ, реалізуючих освітні програми з використанням дистанційних освітніх технологій, оцінка освітнього цензу педагогічних працівників повинна здійснюватися виходячи з наступних положень.

Оскільки існує особлива спеціалізація викладачів викладачі-методисти повинні бути кваліфікованими предметними фахівцями, вимоги до освітнього і наукового цензу яких аналогічні традиційним ліцензійним параметрам. Варто особливо підкреслити той факт, що внаслідок появи тьюторів, кількість таких викладачів для вузів, що ведуть дистанційне навчання, повинна бути істотно менша, ніж для традиційних технологій навчання. Саме розробка й актуалізація навчальних і методичних матеріалів, як правило, досить обмежена за часом, тому при визначенні кількості викладачів-методистів варто враховувати викладачів, що працюють у вузі на основі тимчасових договорів (контрактів), а нормативи їх чисельності повинні бути пов'язані з кількістю і особливостями дисциплін, реалізованих освітніх програм різноманітних рівнів підготовки.

Тьютори повинні мати спеціальну методичну і психолого-педагогічну (андрагогічну) підготовку для роботи з дистанційними студентами. Крім того, вони можуть мати полідисциплінарну підготовку в рамках визначених напрямків або циклів дисциплін. У відомому змісті, тьютори – це фахівці з індивідуальної і групової роботи з дистанційними студентами. Це – (ні в якому разі) не асистенти викладачів-методистів, а особливі викладачі, що володіють зазначеною вище спеціальною (до того ж часто полідисциплінарною) підготовкою.

Вимога наявності вченого ступеня в тьютора, а також необхідність його входження в штат вузу не є обов'язковими. І це об'єктивно неможливо також і в зв'язку із ситуацією, описаною в ході аналізу даних. Більш того, часто потрібно, щоб тьютори були одночасно і практиками, ефективними менеджерами і т.п. Іноді тьютори повинні вести заняття з тими, кого навчають, відразу по декількох міждисциплінарних предметах (що є досить рідким явищем для предметного фахівця-викладача-методиста).

При використанні телекомунікаційних освітніх технологій виникають функції педагога-технолога, що значно відрізняються від функцій викладача-тьютора. Перекручування функціональних ролей окремих суб'єктів дистанційного освітнього процесу приводить до пред'явлення до них неадекватних вимог, наприклад, до викладачів-тьюторів зокрема їх, наприклад, 40% «урівноваженості» (як це відбулося при підготовці проекту ліцензійних вимог для установ, що використовують дистанційні освітні технології). Ця вимога може бути виправдана для педагогів-технологів, що виконують відповідні функції при реалізації телекомунікаційних освітніх технологій. Але для викладача-тьютора, особлива роль якого складається в забезпеченні єдності навчального, соціального і професійного середовищ і організації на їх основі особливого розвиваючого практико-орієнтованого освітнього простору, ця вимога як надлишкова, так і нездійсненна. Тому, що в силу своїх рольових функцій в навчальному процесі, організованому на основі кейс-технології, викладачі цієї категорії повинні бути занурені в професійне середовище, зв'язані з подаваними дисциплінами, вони повинні мати особливі знання і навички в області соціальних комунікацій, упевнено володіти навчальними матеріалами і мати спеціальну методичну підготовку. Логіка організації знань і навичок викладачів-тьюторів – це не логіка навчальної дисципліни, а міждисциплінарна логіка самої практичної діяльності. Тому їх спеціальна методична підготовка повинна забезпечувати можливість організації дистанційного освітнього процесу, що включає особливі комплексні види занять, побудовані на основі розвиваючого і діяльно-орієнтованого підходів.

Освітні організації, що входять в освітні об'єднання (консорціуми, асоціації), створені вузами, що розробили (адаптували) кейс-технологію, яка містить всі основні елементи освітнього процесу (навчальні і методичні матеріали, підготовлених тьюторів, процедури адміністрування, інформаційну підтримку й інші елементи), і здійснюючий дистанційний освітній процес із застосуванням придбаної (готової)

дистанційної освітньої технології вузу-розроблювача, можуть використовувати при організації власної освітньої діяльності викладачів обох категорій, а також всі описані вище обов'язкові елементи контролю якості діяльності, підготовки і підвищення кваліфікації викладачів, реалізовані у вузі, що розробив (адаптував) технологію дистанційного навчання. При цьому зазначені вище вимоги повинні пред'являтися до освітньої установи, що надала партнерові право використовувати дану технологію і забезпечили реалізацію цього права. При перевірці освітньої організації, що використовує придбану (готову) технологію, повинні перевірятися наявність відповідних договорів про партнерство і відповідних сертифікатів, виданих освітньою установою, що розробила (адаптувала) використану партнером технологію, у тьюторів, допущених до керівництва навчальними групами.

На наш погляд успішність педагогічного експерименту та впровадження дистанційної технології навчання в повній залежності від рівня професійно-педагогічної культури викладацького та допоміжного складу і інформаційно-предметного забезпечення континенту, який обрав форму навчання за дистанційними технологіями. Тому ми бачимо вирішення цієї проблеми за інтеграцією відповідних освітянських установ, кадрового потенціалу та ресурсів.

РОЗДІЛ 2

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

*Павел Билоус
г. Кельце, Польща*

ЗНАЧЕНИЕ ДЕТСКОЙ ИГРЫ В ПРОГНОЗИРОВАНИИ ВЫБОРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

Современность характеризуется активизацией всех сфер жизни и деятельности человека. Это порождает различные проблемы. Часто эти проблемы связаны с профессиональной деятельностью человека, а особенно с его профессиональным самоопределением и выбором профессии. В связи с этим целью, а вместе с тем и заданием, нашего исследования было показать прогностическое значение детской игры в профессиональном самоопределении личности.

Общество заинтересовано, чтобы работа каждого трудоспособного человека была эффективной, производительной и качественной. От каких факторов это зависит? С уверенностью можно сказать, что от многих. Однако среди ряда этих факторов, прежде всего, следует выделить: хорошую профессиональную подготовку, способности и положительную мотивацию к работе. Способность к труду (работоспособность) в значительной мере зависит от состояния здоровья, на которое человек имеет ограниченное влияние. Зависит она также и от таких свойств субъекта, как уровень развития психических познавательных процессов и черт личности, имеющих значение в профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка является самым трудным этапом в жизни человека. Особенно этот этап сложен и ответственен тогда, когда речь идёт о педагогической профессии. Возникающие при этом трудности зависят от уровня соответствия возможностей личности профессиональному самоопределению и выбору профессии. Ни у кого не вызывает сомнения то, что в случае педагогической профессии существенное значение имеет предрасположенность человека к воспитанию и обучению детей. Подготовка к педагогической деятельности предъявляет повышенные требования к кандидату на учителя, педагога т.к. он вынужден овладеть не только содержанием учебного предмета, но и знаниями психологии (общей, возрастной, педагогической и социальной), а также умениями использовать эти знания в целях оптимальной организации учебно-воспитательного процесса. Такие требования к специалистам других профессий не предъявляются.

Очевидным есть то, что профессиональное самоопределение и выбор профессии будут более успешными при оказании помощи. Опыт показывает, что чем раньше эта помощь будет оказана, тем лучшие результаты на начальном этапе профессионального становления личности будут получены. Эффективной помощь может быть тогда, когда она опирается на обоснованные прогностические данные. Поэтому одним из заданий наших исследований было определение роли детской игры в прогнозировании вероятности выбора ребёнком педагогической профессии в будущем.

Обучение профессии (в том и педагогической) во многих странах организовано достаточно хорошо: существуют различные школы, вузы, которые это делают очень успешно. Возникают проблемы с правильным самоопределением и выбором профессии.

Решение этих проблем могут облегчить профессиональные консультации, целью которых должна быть помощь в самоопределении и профессиональной ориентации ребёнка. Здесь, прежде всего, надо использовать, приспособляя к современным условиям, предложенные ранее и проверенные в Польше и на Украине в старших классах школы

системы профессиональной ориентации (К. Zielińska, 1975; Б. Федоришин, 1975; 1977; 1980; 1996; S. Szajek, 1989 и другие), а также разработать новую систему, которая охватывала бы детей, начиная с дошкольного возраста. К сожалению, вопрос профессиональной ориентации в дошкольном возрасте, более того создание системы, воспринимается как фантазия даже специалистами в этой области. Исследований в этом направлении раньше не было, практически нет их и сейчас хотя одна из первых работ, правда гипотетического характера, опубликована ещё в 1972 году (Т. Афанасьева, 1972). Наши исследования (П. Билоус, 1987-1995; 1999; 2000; 2002) дают основания утверждать о целесообразности и возможности разработки и внедрения системы ранней профориентации или хотя бы её элементов в работу с детьми, начиная с трёхлетнего возраста.

Стоит заметить, что ранняя профориентация – это ориентация, которая имеет свою специфику и несколько иные цели, чем традиционная. Ранняя профориентация не является системой мероприятий и воздействий на ребёнка, с помощью которых возможно удержать направленность личности на определённую профессию с детства. Она должна служить интеллектуальному обогащению, подготовке и развитию ребёнка так, чтобы он достиг зрелости к профессиональному самоопределению, мог самостоятельно более эффективно познавать себя и использовать это при выборе профессии в будущем. Как это можно осуществить, если ребёнок, особенно в возрасте около 3-х лет (именно с этого возраста предлагаю начало воздействия на ребёнка с целью профессионального самоопределения), имеет ограниченный жизненный опыт, недостаточный уровень психического развития, тем более сознания? Часто возникает естественный вопрос: «Почему дети в дошкольном возрасте так захватываются определёнными профессиями (об этом свидетельствует их увлечение соответствующими играми), а позже в более старшем возрасте этот интерес у них исчезает?» Объяснений причин такого изменения интересов детей можно услышать много. Проблема состоит в том, что в таком возрасте у детей интересы, лежащие в основе формирования профессионального самоопределения, являются нестабильными и подвержены сильному влиянию взрослых. Это вызывает быстрое изменение не только их уровня, но даже и содержания.

Без сомнения можно утверждать, если бы удалось сохранить у детей это первоначальное увлечение определёнными группами профессий до момента профессионального самоопределения и выбора профессии, то люди не переживали бы столько и таких трагедий, связанных с профессиональной деятельностью. Неоценимую помощь в этом может оказать ранняя профессиональная ориентация.

Ряд авторов (Mazur M., 1976; Щекин Г.В., 1993; Wilsz J., 1996 и другие) утверждает, что человек с рождения имеет свойства, сохраняющиеся в течение всей жизни, а также такие, которые возможно развивать, корректировать в процессе обучения и воспитания. Среди них обязательно есть свойства, являющиеся профессионально значимыми в определённых специальностях, но не поддающиеся развитию (в силу того, что являются постоянными с рождения до конца жизни) или такие, которые развить у того или иного человека очень трудно. Это явление позволяет обосновать одно из важнейших заданий ранней профессиональной ориентации – определить те профессионально значимые свойства, которые можно развить так, чтобы скомпенсировать недостающие или находящиеся на низком уровне развития. На основании вышесказанного можно утверждать, что знания о законах психического развития человека создают возможность «подгонять» психические процессы к требованиям определённой специальности.

Известно, что в дошкольном возрасте доминирующей деятельностью является игра. В психологической практике детская игра выполняет не только воспитательную и развивающую функцию, но и терапевтическую, диагностическую и социализации (М. Przetaczniakowa-Gierowska, G. Mikielko-Jarza, 1985 и др.). В процессе формирования личности ребёнка и подготовке его к сознательному профессиональному самоопределению большое значение в системе ранней профориентации имеет диагностическая и прогнозирующая функции игры. Наблюдая, как ребёнок играет, мы делаем попытку

ответить на вопрос почему он играет именно в эту игру и достаточно часто делаем проекцию его поведения в процессе игры на будущее – кем этот малый человек станет когда будет взрослым. Часто тема, содержание и характер игры позволяет нам прогнозировать будущую профессию ребёнка, игру которого наблюдаем. Ещё Н.И. Пирогов считал, что «...игры, развлечения и занятия [...] должны быть уже достаточно значительными для проницательного наблюдателя; на них можно заложить правдоподобную прогностику» (Н.И. Пирогов, 1962, с. 148).

Много авторов научных работ были убеждены в том, что существует связь между играми детей и их профессиональной деятельностью в будущем (Н.И. Пирогов, 1950; А.С. Макаренко, 1954; О.Г. Кукосян, 1981; Е.М. Минский, 1986 и др.). Так, знаменитый русский врач и педагог Н.И. Пирогов писал: «И на моих собственных детях, и на некоторых других лицах, знакомых мне с детства, я рано видел немало намёков о будущих их правах и склонностях, но теперь только, когда, вместо 3-4-летних детей, я вижу перед собой 30-летних мужчин и женщин, только теперь я уверяюсь из опыта, как верны и ясны были те намёки. [...] Игра весьма значительна для меня тем, что она как будто приподнимала мне завесу будущего». О себе и на основании самонаблюдения Н.И. Пирогов говорил: «Я стал играть в лекаря потом, когда присмотрелся к действиям доктора при постели больного и когда результат лечения был блестящим. [...] Как бы там ни было, но игра в лекаря так полюбилась мне, что я не смог с нею расстаться и вступил (правда, ещё ребёнком) в университет» (М.И. Пирогов, 1950, с.237-240).

Известный детский психолог Л.С. Выготский ещё в 1933 году, анализируя лекцию Д.Б. Эльконина, посвящённую игре, подчёркивал роль игры в развитии личности ребёнка, «... чем он обращён к будущему, что с него вырастает» (D.B. Elkonin, 1984, с. 8).

Это убеждает нас в том, что нет необходимости искать что-то новое, необычное, чтобы довести ребёнка до такого уровня развития (прежде всего психического), который позволил бы ему определить свою направленность на наиболее подходящую для него группу профессий. Достаточно использовать натуральность – доминирующую деятельность ребёнка – игру. Анализ научной литературы позволил обосновать это утверждение так (P. Vilous, 1999):

1. Игра является неосознанной подготовкой ребёнка к жизни, к важной деятельности взрослых (Gross K. , 1896).

2. Психологическая структура игры приближается к психологической структуре труда (А.В. Петровский, 1986).

3. Игра позволяет ребёнку оценить свои достижения без помощи других лиц (Sylva K.D., Roy C., Painter M., 1980).

4. В интерпретации Ж. Пиаже «... игра отличается фактом, который не навязывает участнику потребности приспособления к миру, а наоборот – позволяет ему ассимилировать действительность соответственно собственным желаний» (J. Piaget за B. Sukowski, 1984, с. 12).

5. Игра «... для ребёнка является и мышлением, и творчеством, и реализмом, и фантазией, и отдыхом, и источником радости» (Е.А. Аркин, 1948, с.19).

Таким образом, игра, влияя на всестороннее развитие ребёнка (особенно на физическое, умственное, эмоциональное), прежде всего, является дорогой самопознания и, благодаря этому, имеет преимущества над односторонней профессиональной направленностью (что, как правило, имеет место в традиционной профориентации). Профессиональное самоопределение невозможно без самопознания. Игра – это случай, позволяющий получить информацию о себе.

С целью изучения влияния детской игры на профессиональное самоопределение и выбор профессии в будущем мы, используя ретроспективный метод исследований, обследовали 150 лиц, работающих в различных отраслях келецкого воеводства. Среди них 65% убеждены, что детские игры в дошкольном возрасте существенно влияют на выбор профессии в будущем. Даже в нынешних условиях, когда в Польше такой высокий уровень безработицы, каждое рабочее место имеет большую ценность, а выполняемая работа многих

людей не соответствует приобретённой профессии в учебном заведении, 44% исследуемых считает, что она связана с их мечтами, а 36% – с играми в детстве. Анализируя связь влияния игры на профессиональное самоопределение и выбор профессии с полом исследуемых, мы заметили, что эта связь является очень сильной (коэффициент корреляции равняется: $r_{жен.} = 0,88$, $r_{муж.} = 0,90$, $p \leq 0,05$).

Подготовка ребёнка к профессиональному самоопределению, а потом и к самостоятельному выбору профессии с дошкольного возраста особенно важна, если речь идёт о профессии учителя. Здесь, правда, мы встречаемся с определёнными проблемами или даже с противоречиями. Например, ребёнок любит играть в учителя, в школу. В процессе игры мы пытаемся определить чем он заинтересован, но не знаем о его эмоциональной устойчивости, свойствах внимания и других психических свойствах и чертах, которые имеют существенное значение в профессии учителя. Поэтому в таких ситуациях, как правило, трудно оценить ребёнка по тем свойствам и качествам, которые необходимы в профессиональной деятельности. Если человек, который не имеет необходимых профессионально значимых свойств, выберет профессию учителя, то, закончив педагогический вуз, встретится с трудностями в выполнении обязанностей учителя. Такой учитель часто аргументирует эти трудности тем, что сейчас такие дети, которые не хотят учиться, а не тем, что он не умеет их учить и воспитывать. Выше сказанное не значит, что смысл и возможности ранней профориентации не заслуживают на внимание и заниматься ею не стоит.

Используя возможности ранней профориентации, а в ней детскую игру, мы можем не только диагностировать направленность интересов ребёнка, уровень развития его познавательной, эмоциональной и волевой сферы, но и определить направление развития тех его профессионально значимых свойств, уровень которых является недостаточным. Здесь опять мы встречаемся с определёнными психолого-педагогическими проблемами – соответствующая подготовка учителей, психологов, воспитателей, а также разработка необходимых методов, способов и средств для реализации профориентационного влияния на ребёнка в дошкольном возрасте. Эти проблемы трудные и сложные, но решить их необходимо и возможно.

Целью следующих наших исследований было изучение влияния детской игры на самоопределение и выбор педагогической профессии. Такая цель возникла с двух поводов: 1. Профессия учителя – это одна из древнейших профессий. 2. В дошкольном возрасте практически не встречаем детей, которые не играли бы в школу, в учителя.

Используя тот же метод (ретроспективный), мы провели исследования на Украине (Львовская область). Для исследований выбрано однородную группу – учителей средних школ. Полученные данные свидетельствуют, что среди исследуемых учителей, начиная с дошкольного возраста до молодости, наиболее любимыми играми были игры, реализация которых требовала общения с другими (тип «человек-человек»). Среди исследуемых учителей 63% отметило, что детские игры влияют на профессиональное самоопределение («Если ребёнок с малых лет учит кукол, кого-то пробует лечить или конструирует одежду для куклы – то с этого начинается его профессиональное самоопределение»). Анализируя опыт исследуемых, следует обратить внимание на связь избранной профессии с мечтами и играми в детстве. Так 77,1% утверждает, что их педагогическая деятельность имеет связь с детскими мечтами и 62,3% – с играми, в которые играли в детстве.

Теория, а особенно практика профессиональной ориентации молодёжи, не говоря о детях дошкольного возраста, свидетельствуют о том, что не может быть речи о её успешности, если, ориентируя на определённые профессии, мы не имеем их профессиограмм, в частности психограмм этим профессий. Наша практика показала, что самый лучший результат в профориентационной работе даёт использование не психограмм тех или иных профессий, а психографического профиля личности специалиста (П.Д. Білоус і ін., 1994; 1995; 2004). Психографический профиль личности специалиста содержит не только

необходимые профессионально значимые свойства, но и уровень их развития. Кроме того, психографический профиль личности поможет в организации профессионального совершенствования или принятии решения, касающегося изменения профессии, ибо, сравнивая психографический профиль личности конкретного работника с психографическим профилем личности определённой профессии, можно легко и быстро определить, что ему следует совершенствоваться прежде всего или к какой профессиональной деятельности более пригоден данный работник.

Создавая психографический профиль личности конкретного ребёнка, мы тем самым решаем ещё одну проблему – исследуем его способность к труду (особенно умственному). Умственная работоспособность – это очень важный фактор, который обуславливает не только психическое развитие личности, но и успешность овладения знаниями, формирования навыков и умений (П.Д. Белоус, 1976). Следя за динамикой умственной работоспособности ребёнка, имеем возможность корректировать направленность и усилия формирования личности и тем самым подгонять её психографический профиль к профилю специалиста, которым она мечтает стать. Кроме того, от уровня умственной работоспособности зависит эффективность работы человека независимо от её вида (умственная или физическая).

Очевидным является факт, что разработка психографических профилей личности работников различных профессий – это ещё одна достаточно сложная психологическая проблема, которую следует решить с целью усовершенствования и разработки системы профессиональной ориентации.

Выводы и предложения

Много жизненных проблем у людей возникает по поводу несоответствующей подготовки личности к самостоятельной жизни в обществе. Эта подготовка, в подавляющем большинстве, (если не сказать всегда) касается профессионального самоопределения и выбора профессии. Отрицательные последствия этих проблем можно уменьшить, введением в учебно-воспитательный процесс системы профессиональной ориентации, а особенно ранней.

Одной из важнейших составляющих ранней профориентации является детская игра профориентационного характера. Можно утверждать, что так же, как в прошлом, так и теперь детская игра имеет большое влияние на психическое развитие ребёнка, его воспитание, исполняет функции диагностические, терапевтические, социализации и прогностические. Это обуславливает предложение, что, реформируя систему народного образования, необходимо в процессе формирования личности ребёнка предвидеть его подготовку к сознательному профессиональному самоопределению. Использование детских игр, имеющих профориентационную направленность, позволяет получить лучшие результаты в подготовке личности к профессиональной деятельности в будущем, чем тогда, когда даже в детских дошкольных заведениях или младших классах общеобразовательной школы будут организовываться полезные и интересные мероприятия профориентационного содержания.

Целесообразно при создании или реорганизации городков и парков для детей, предвидеть такие игры, экспонаты и аттракционы, которые имели бы профориентационный характер. Это помогало бы детям познавать профессии, примеряться к определённым профессиям и проверять в процессе этих развлечений свои «профессиональные» возможности. В детских дошкольных заведениях стоит организовывать «уголки профессий», выставки и конкурсы профориентационной направленности. Всё это будет способствовать формированию у детей профессионального самоопределения, а в будущем более осознанному и удачному выбору профессии.

Разрабатывая систему ранней профессиональной ориентации, следует обратить внимание не только на проявления у детей заинтересованности определёнными профессиями, но и на наличие у них генетически обусловленных профессионально значимых свойств (генетические детерминанты профессиональной направленности личности). Раннее определение этих свойств поможет в процессе воспитания детей сформировать у них

осознанный подход к профессиональному самоопределению, что является одним из важнейших этапов профессиональной ориентации личности.

Одной из задач психологов (как учёных, так и практиков), которые занимаются формированием личности ребёнка, должна быть разработка психографических профилей личности работников различных профессий, а прежде всего наиболее распространённых профессий и тех, которые более всего притягивают к себе молодёжь.

Реформируя процесс подготовки педагогических кадров, в планах, программах и учебниках следует предусмотреть овладение знаниями и формирование навыков и умений, которые позволили бы учителю школы, воспитателю детского дошкольного заведения осуществлять профессиональную ориентацию своих воспитанников.

Литература:

1. Аркин Е.А. Дошкольный возраст. – Москва, 1948.
2. Афанасьева Т.М. Ранняя ориентация или поздний самоанализ? – Москва: Молодая Гвардия, 1972.
3. Белоус П.Д. Динамика умственной работоспособности учащихся 3-4 классов. Дисс... канд. психол. наук – Киев, 1976. – 255 с.
4. Білоус П.Д., Дякова Л.С., Тарасюк В.С. Рання профорієнтація як психолого-педагогічна проблема //Науково-методичне забезпечення діяльності сучасної професійної школи. – Київ: МО України, 1994, – Ч.2.
5. Білоус П.Д., Тарасюк В.С., Длугош Г.В., Дякова Л.С. Психографічний профіль особистості в організації підготовки спеціалістів // Сучасні педагогічні технології у вищій школі. – Вінниця-Київ: МО України, 1995. – С.107-108.
6. Biłous P. Wczesna preorientacja zawodowa jako czynnik, kształtujący efektywne funkcjonowanie osobowości w społeczeństwie //Młodzież w sytuacji zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych. – Tom 1. – Cieszyn: UŚ Filia w Cieszynie, 1999. – S. 31-38.
7. Білоус П. Рання профорієнтація як психолого-педагогічна проблема //Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 269-273.
8. Samookreślenie zawodowe jako etap w rozwoju zawodowym człowieka //Pedagogika wobec aktualnych problemów społecznych. Red. Zofia Gawlina i Sylwester Scisłowicz. – Ostrowiec Świętokrzyski: WSBiP, 2002. – S. 326-332.
9. Biłous P. Psychologiczny profil specjalisty: propozycja opracowania, znaczenie i możliwości stosowania //Acta Academiae Ostroviensis. Zeszyt 15. Procesy edukacyjne i wychowawcze w dobie przemian. Pod red. T.Aleksandra i S.Majewskiego. – Ostrowiec Świętokrzyski: WSBiP, 2004. – S. 305-310.
10. Wilsz J. Znaczenie niekształtowanych cech osobowości człowieka w procesie kształcenia przedzawodowego. – Częstochowa: Wydawnictwo WSP, 1996. – 375 s.
11. Gross K. Die Spiele der Tiere. – Jena, 1896.
12. Elkonin D.B. Psychologia zabawy. Wydanie 1-e. – Warszawa: WSiP, 1984.
13. Zielińska K. Preorientacja zawodowa w szkole. – Warszawa-Poznań: PWN, 1975.
14. Кукосян О.Г. Профессия и познание людей. – Ростов: Издание РУ, 1985.
15. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – Київ: Вища школа, 1974. – 356 с.
16. Makarenko A.S. Wychowanie w rodzinie. Wydanie 4. – Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1954.
17. Mazur M. Cybernetyka i charakter. -Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1976. – 444 s.
18. Минский Е.М. Игры для шестилеток //Начальная школа. – 1986. – №1. – С.24-27.
19. Общая психология. Под ред. А.В.Петровского. Изд. 3-е. – Москва: Просвещение, 1986. – 464 с.
20. Пирогов Н.И. Севастопольские письма и воспоминания. – Москва: АН СССР, 1950.
21. Пирогов Н.И. Собр. соч. – Москва, 1962. – Т. 8.
22. Федоришин Б.А., Карпиловская С.Я., Ткаченко Е.М., Ящишин О.Е., Синявский В.В., Мительман Р.И. Профконсультационная работа со старшеклассниками /Под ред. Б.А.Федоришина. – Киев: Рад. школа, 1980. – 160 с.
23. Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G. Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego. – Warszawa: WSiP, 1985. – 422 s.
24. Sylva K.D., Roy C., Painter M. Childwatching at playgroup and nursery school. Grant McIntyre. 1980.
25. Федоришин Б.А., Карпиловская С.Я., Ткаченко Е.М., Ящишин О.Е., Синявский В.В., Мительман Р.И. Система профорієнтаційної роботи в школі /За ред. Б.О.Федоришина. – Київ: Радянська школа, 1975.
26. Федоришин Б.А., Карпиловская С.Я., Ткаченко Е.М., Ящишин О.Е., Синявский В.В., Илюк М.И., Мительман Р.И. Система профессиональной информации в старших классах средней школы. – Киев: Рад. школа, 1977. – 164 с.
27. Sukowski B. Zabawa. Studium socjologiczne. – Warszawa: PWN, 1984.
28. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації. Дис... докт. пед. наук. – Київ: ІПППО АПН України, 1996.

29. Ciechanowicz A. Opinia o wstępnej koncepcji reformy systemu edukacji. //Nowiny Psychologiczne. – 1998. – Nr 2. – S. 49-57.
30. Szajek S. System orientacji i poradnictwa zawodowego. – Warszawa: PWN, 1989. – 264 s.
31. Щекин Г.В. Как читать людей по их внешнему облику. 2-е изд-е. – Киев: Україна, 1993.

УДК 337.8

*П.Г. Буянов
м. Бердянськ*

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ (з досвіду ВНЗ Російської Федерації)

Графічна підготовка є складовою частиною професійної освіти вчителя технології. Вона являє собою єдність цілей, змісту, методів і засобів навчання, забезпечує оволодіння студентами графічними знаннями, навичками і способами графічної професійно-орієнтованої діяльності. Вона повинна забезпечувати передачу необхідного обсягу специфічних знань майбутньому спеціалісту і разом з тим впливати на його інтелектуальний розвиток шляхом формування просторового мислення.

Графічну культуру необхідно розглядати як вищий рівень результативності графічної підготовки. Її не можна сформувати за 1 – 2 роки в процесі вивчення одного-двох предметів. Цю задачу повинен вирішувати весь процес підготовки майбутнього вчителя технології. Сутність результату професійної підготовки можна пізнати і зрозуміти на основі з'ясування структури та ієрархії результативності освітньої діяльності, її послідовно пов'язаних етапів.

Графічна культура поєднує в собі психолого-педагогічні, культурологічні, науково-технічні, соціально-економічні фактори, що зумовлює складність системного проектування педагогічного процесу її формування.

У дослідженні сучасного російського вченого Ю.Н. Петрова [9] наведені похідні тези концепції формування графічної культури майбутніх інженерів. На наш погляд їх можна трансформувати до концепції формування графічної культури майбутніх учителів технології:

Ідея пріоритетності та наступності геометро-графічного знання як фундаментального у розвитку загально-технічної та спеціальної компоненти підготовки вчителя технології.

Ідея конструктивної зміни змісту графічної підготовки в структурному і процесуальному планах на основі аналізу інтегрованої інваріантної моделі вчителя технології та моделі диференційованої підготовки з урахуванням специфічних особливостей діяльності та сучасних і перспективних вимог.

Ідея спіральності структурування графічної підготовки, що дозволяє системно розвивати фундаментальні знання та професійно-значимі графічні вміння з розширенням пізнавальних можливостей та зростанням професійної культури студентів.

Ідея варіативності та безперервності.

Ідея гармонічної взаємодоповненості освоєння фундаментального базису геометро-графічного знання як професійно-зумовленого нормативу, а також збагачення та перетворювання особистісного досвіду студента як джерела власного розвитку.

Ідея зміщення акценту графічної освіти на формування вищих культурних зразків просторового мислення та креативної графічної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Ми виявили, що формування графічної культури складний багатоплановий поетапний процес графічної підготовки, що має різні рівні розвитку: від початкового графічного знання до всебічного оволодіння та творчого осмислення способів їх реалізації у професійній діяльності.

З філософсько-методологічних позицій академік Б.С. Гершунський [3] пропонує схему

сходження людини до все більш високих індивідуально-особистих культурно-освітніх надбань за наступними ступенями: грамотність – освіченість – професійна компетентність – культура – менталітет.

Ступінь досягнення грамотності характеризується формуванням на доступному, мінімально необхідному рівні початкових знань, умінь і навичок, світоглядних і поведінкових якостей особистості, необхідних для наступної, більш широкої і глибокої освіти.

На ступені загальної освіти людина набуває необхідні та достатні знання про навколишній світ та оволодіває найбільш загальними способами діяльності, що спрямовані на пізнання та перетворення тих або інших об'єктів дійсності.

Ступінь професійної компетентності пов'язаний з формуванням на базі загальної освіти таких професійно-значимих для особистості та суспільства якостей, що дозволяють людині найбільш повно реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності.

Ступінь оволодіння культурою відповідає усвідомленню людиною матеріальних і духовних цінностей, надбання здатності адекватно оцінювати власну участь у розвитку суспільства, робити свій внесок до безперервного культуротворчого процесу.

Ступінь формування індивідуального менталітету особистості – тих стійких, глибинних основ світосприймання, світогляду і поведінки людини, що надають особистості унікальну неповторність у поєднанні з відкритістю до безперервного збагачення власних ментальних цінностей і здатністю до всебічної самореалізації в ментальному духовному просторі людства.

На думку Ю.Н. Петрова, інтегруючим початком формування графічної культури є потенціал цілеспрямованої графічної підготовки [9, 99]. Потенціал графічної підготовки може бути представлений взаємопов'язаними аспектами: загальнокультурним, загальноосвітнім, розвиваючим, професійноспрямованим.

Загальнокультурна і розвиваюча функції графічної підготовки полягають в оволодінні одним із засобів пізнання навколишнього світу, у розвитку якостей особистості.

Культурологічна спрямованість графічної підготовки ґрунтується на її ролі щодо збереження, генерації і трансляції духовно-культурних цінностей, як уява про графічну мову як синтетичну, що має різні системи (зображальну, знакову) відображення інформації про тримірні об'єкти, її зародження, розвиток та місце серед інших мов, створених світовою культурою. З аксіологічних позицій графічна культура виступає як цінність. Залучення до графічної культури в процесі навчання передбачає осмислення особистістю даної культури. Залучення до цінностей в освітньому процесі є засобом привласнення особистістю даних цінностей, тобто засобом її розвитку і саморозвитку.

Орієнтація людини у часі та просторі на основі просторових уявлень є необхідною умовою успішного пізнання та активного перетворення дійсності. У розвитку мислення і пізнавальних здатностей тих, хто навчається, дуже велика роль належить графічній діяльності [1]. В процесі навчання графічних дисциплін розвивається наочно-образне мислення. При певній спрямованості завдань на трансформацію та комбінування вихідних графічних даних оперування просторовими образами стимулює логічне мислення. Наочно-образне мислення, в свою чергу, сприяє розвитку технічного мислення, бо є одним з його компонентів [2].

Починаючи розгляд процесу формування графічної культури як багаторівневого, ми, проаналізувавши літературу з цього питання, пропонуємо ввести наступні ієрархічні ступені в процес цілеспрямованої графічної підготовки майбутніх вчителів трудового навчання: “елементарна графічна грамотність”, “функціональна графічна грамотність”, “графічна освіченість”, “графічна професійна компетентність”.



Рис.1

Необхідно підкреслити, що визначені рівні побудовані в умовній послідовності. Вони відображають загальний напрям послідовного збагачення особистості. Жорсткого розділення цих компонентів бути не може, вони природно взаємопов'язані, взаємодоповнюються.

Перехід з одного рівня на другий не припускає діалектичного відмовлення від попереднього. Так, елементарні знання, що переважають на попередніх етапах, діалектично не відкидаються, а переосмислюються в процесі наступної графічної діяльності, і тим самим відбувається перехід на якісно новий рівень графічної підготовки. При цьому реалізуються психологічні механізми екстеріоризації (переносу у зовнішнє середовище) знань та умінь попереднього рівня в практичну діяльність, формуються нові можливості. В подальшому синтез практичних умінь і теоретичних пізнань призводить до інтеріоризації набутих способів діяльності та перетворення їх в якісно більш удосконалені структури свідомості, що є основою творчого, системного використання графічних знань у професійній діяльності. При цьому на базі просторового мислення, що розвивається, формується специфічний стиль мислення – системне інженерне мислення.



Рис.2

Розглянемо підготовчий етап формування графічної культури. Рівень стартової

графічної підготовки першокурсників констатується на перших заняттях графічного циклу у вищому навчальному закладі. Стартова позиція абітурієнта характеризується рівнем елементарної графічної грамотності. Важливим виявленням рівня поряд з рівнем сформованості графічних знань, умінь і навичок, загально-навчальної і творчої діяльності, рівнем розвитку просторового мислення, є рівень сформованості емоційно-ціннісного відношення до вивчення графічного циклу на рівні сприйняття цілей графічної підготовки і мотивації підготовки в цілому [6, 172].

Елементарну графічну грамотність ми пропонуємо розглядати як рівень графічної підготовки, який можна охарактеризувати таким чином: той, хто навчається, знає елементарні закономірності теорії зображення та способи їх пізнання, що ґрунтуються на загальній геометричній освіті, має практичні навички роботи з креслярським інструментом, отримані під час навчання в загальноосвітній школі.

Академік Б.С. Гершунський відзначає, що можна вважати загальноприйнятою тезу про деякий освітній мінімум, втілений у понятті “грамотна людина”. В понятті “грамотність” сьогодення акумулюються і гуманітарні, і загальнонаукові аспекти початкового пізнання світу в їх гармонії та взаємодоповненні. Грамотність повинна містити в собі “ембріони”, “ростки” кожного з наступних етапів становлення особистості.

Отже, грамотна людина – це людина, підготовлена до подальшого збагачення та розвитку свого освітнього потенціалу. Ми вважаємо, що елементарна графічна грамотність забезпечує тому, хто навчається, певні стартові можливості.

Графічна грамотність розвиває у людини задатки образного і логічного мислення, без наявності яких будь-яка її діяльність не може бути ефективною – навіть на самому простому, але важливому для кожної людини побутовому рівні [8, 32].

Корисність для людини графічної грамотності та необхідність включення її основ до системи освіти і виховання з раннього дитинства визначали багато учених, педагогів, інженерів, підприємців.

З метою планомірного підвищення якості довузівської підготовки та забезпечення рівня елементарної графічної грамотності кожному абітурієнту необхідно використовувати можливості співпраці графічних кафедр вищих навчальних закладів та загальноосвітніх шкіл: організація наукових товариств старшокласників, курсів з вивчення інформаційних графічних технологій, факультативів, що розширюють графічні знання, олімпіад з креслення та комп’ютерної графіки тощо.

Перший етап починається, як правило, з першого семестру навчання в стінах вищого навчального закладу та має на меті на початковому етапі, у разі необхідності, підняти недостатній рівень графічної підготовки за допомогою реабілітаційних курсів, додаткових занять; сформуванню позитивну мотивацію до навчання у вищому навчальному закладі та вивчення геометро-графічних дисциплін, закласти основи наукового світогляду, дати студенту знання теоретичних основ графічних моделей абстрактних просторів, що представлені як система, що має багаторівневу структуру упорядкованих даних, поєднаних за суттєвими ознаками (елементи простору – їх відношення, алгоритми тощо) на параметричній основі; викликати у студента підсилену роботу просторового мислення, розвиваючи його статичний і динамічний компоненти. Оскільки цей етап орієнтований на індивідуальне присвоєння інформації, яка характеризує конкретну галузь людської культури, то сприяє формуванню ціннісного відношення до вивчення дисциплін геометро-графічного циклу в цілому [6, 174].

Ми підтримуємо думку багатьох дослідників про необхідність надання знань з історії розвитку графіки.

Графічні знання – поняття про способи графічного зображення виробів, процесів, явищ, про норми і правила ЕСКД, ЕСТД і СТ СЭТ [10].

Другий і третій етапи характеризуються інтенсивним засвоєнням графічних умінь і навичок. Ми погоджуємося з висновками М.В. Лагунової, що тут важливим є вміння використовувати набуті теоретичні знання першого розділу – нарисної геометрії – для

засвоєння точних алгоритмів прикладних задач. Виконання індивідуальних графічних робіт розвиває та закріплює професійно-значиму навичку виконання креслень традиційним “ручним” способом.

Виконання зображень від руки, на думку багатьох дослідників, має важливе значення в процесі оволодіння графічними знаннями і навичками.

Графічні уміння – готовність людини оперувати просторовими образами, створеними на різній графічній основі, точно висловлювати власні та читати думки іншої людини за конструкторсько-технологічною документацією.

Графічні навички – володіння прийомами роботи креслярським інструментом і приладдям [10].

Формування графічних умінь і навичок пов’язується з виконанням графічних завдань і задач, в процесі яких формується техніка креслення. При цьому необхідно пам’ятати про творчу спрямованість цих завдань.

Курс машинної графіки на наступному рівні повністю ґрунтується на вивченні в нарисній геометрії понять, що лежать в основі геометричного моделювання. Це дозволяє перейти на більш абстрактний рівень засвоєння теоретичних положень – рівень аналізу і частково – синтезу – і дає можливість вивчити та практично засвоїти інструментарій нового рівня – автоматизований режим отримання зображень графічних моделей з використанням інтерактивної графічної системи; розвинути статичні та динамічні компоненти просторового мислення студентів; підсилити мотиваційний бік навчання та емоційно-особистісний компонент, вивести його на рівень “відгуку”, пройшовши через етап підпорядкування встановленим правилам до бажання навчатися та задоволенню отриманими результатами [6, 175].

Важливого значення на сьогоднішній день набула інформатизація навчання. У вирішенні творчих задач при проектуванні та конструюванні активним помічником стає комп’ютер. Всі ми усвідомлюємо, що підготовка майбутнього вчителя технології буде найбільш ефективною, якщо в процесі навчання, на етапах формування графічної культури будуть використовуватися комп’ютери.

Електронно-обчислювальні машини дозволяють підвищити потенційні можливості особистості, крім того, комп’ютери при вправному користуванні стають потужним засобом інтенсивного вивчення навчальних дисциплін.

Перші чотири етапи навчання і є тим “ядром” графічних знань, що мають професійну значущість для майбутнього фахівця. При сприятливому здійсненні функцій графічної підготовки на цих етапах відбувається перехід на рівень функціональної графічної грамотності.

Ми підкреслюємо, що наступний рівень, рівень функціональної графічної грамотності, зумовлений усвідомленням найближчих задач графічної підготовки і показовим для нього є знання студентом фундаментальних положень графо-геометричної теорії, зв’язків між ними, а також зв’язків з іншими суміжними дисциплінами. Студенти вміють виділити базові знання для подальшого узагальнення їх в цілісні системи, знають алгоритми їх використання при вирішенні простих прикладних задач. Вміють перекласти прикладну задачу на графічну мову, обрати метод її рішення та здійснити його, проявляючи стійко-розвинутий рівень графічної майстерності. Ознайомлені з методами і засобами машинної графіки. Однак їх знання обмежено оперативні та не мають гнучкості. Особистісно-мотиваційний компонент цього рівня відповідає впевненості в дієвості засвоєних графічних знань, графічних навичок і сприяє успіху у вивченні загально-технічних дисциплін.

На наступному рівні передбачається варіантне доповнення основного блоку знань, що орієнтується на спеціалізацію. Крім того, на цьому етапі необхідно приділити особливу увагу формуванню вмінь продуктивної пізнавальної діяльності: аналізувати, знаходити загальні закономірності, обирати ознаки і здійснювати класифікацію об’єктів, бачити нестандартні способи і прийоми рішення задач. В цей період студенти набувають необхідну базу, що надає можливість на наступному етапі самостійно працювати при вивченні всіх профільюючих

загальнотехнічних дисциплін, використовувати набуті знання і навички графічної діяльності. Читання і пояснення креслень, схем, створення нових графічних продуктів професійно-спрямованих систем студент може навчитися лише після вивчення функціонального призначення її компонентів, а в курсах графічних дисциплін він отримує для цього необхідні передумови – попередні навички [6, 176].

Основну мету графічної підготовки на п'ятому етапі можна сформулювати як формування графічної освіченості за рахунок інтеграції графічної підготовки та загальнопрофесійних знань. Результатом навчання на цьому етапі стає конкретизація, розширення графічних знань, умінь і навичок, що спираються на знання функціональних і конструктивних особливостей технічних об'єктів і досвід графічної професійно-орієнтованої діяльності в рамках загальноосвітніх дисциплін, набуття вмінь комбінувати їх з метою отримання необхідного суб'єктивного результату. Відповідно навчальні результати передбачають діяльність продуктивного характеру, що спрямована на синтез, створення нових структур.

Сучасний російський вчений Ю.Н. Петров вказує, що ступінь досягнення загальної освіти, при якій людина набуває необхідні та достатні знання про навколишній світ та опановує найбільш загальні способи діяльності (навички, уміння), спрямовані на пізнання та перетворення тих чи інших об'єктів дійсності, відповідає освіченості [9, 132].

Грамотність та освіченість – категорії однопорядкові в структурному відношенні, але не тотожні, вважає академік Б.С. Гершунський [3]. Їх склад однотипний, але відсутність тотожності пояснюється очевидними відмінностями, по-перше, кількісного характеру – в об'ємі, широті та глибині відповідних знань, умінь і навичок, способів творчої діяльності, світоглядних і поведінкових характеристик.

Освіченість – це грамотність, доведена до суспільно- та особистісно-необхідного максимуму. Освіченість передбачає наявність достатньо широкого кругозору з самих різних питань життя людини і суспільства. Але разом з тим вона передбачає й достатню виборність з глибини проникнення і розуміння тих або інших питань. Саме тому професійно-зорієнтована освіченість повинна будуватися на широкій освітній основі. Неможливо бути освіченим в тій чи іншій галузі, не будучи грамотним в ній.

Графічна освіченість це графічна грамотність, доведена до необхідного максимуму. Вона передбачає розширення загальнотехнічного кругозору, глибоке розуміння тих або інших професійно-орієнтованих питань за рахунок інтеграції графічної підготовки і загальнопрофесійних знань [9, 138].

Для досягнення цього рівня вирішальне значення, на думку Ю.Н. Петрова, мають позапредметні знання:

Діалектико-матеріалістичні знання (основні категорії і закони).

Формально-логічні знання (форми мислення: поняття, судження, умовиводи, способи їх будовання).

Гносеологічні знання (закономірності та етапи процесу пізнання, основні операції процесу пізнання).

Міжпредметні знання (природничо-наукові, політехнічні, загально-професійні).

Оціночні знання (етичні, естетичні) [9, 138].

На шостому етапі графічна підготовка, збагачена знаннями функціональних і конструктивних особливостей технічних об'єктів, доповнена досвідом практичної діяльності набуває продуктивного, нерідко творчого характеру. Широке використання графічної інформації (схем, креслень, графіків тощо) у процесі пізнавальної діяльності сприяє накопиченню графічного досвіду студентами. Курсове проектування та інші види графічної діяльності забезпечують перехід графічної підготовки на рівень графічної професійної компетентності. Даний рівень в когнітивній галузі характеризується стійкою здатністю до аналізу і синтезу графічних знань, інтеграції з різних суміжних галузей у план реалізації необхідної професійної задачі; в афективній галузі – характеризується створенням системи цінностей, що визначає особистісну структуру суб'єкту, яка проявляється в прагненні до

самовдосконалення, саморозвитку, само засвоєння графічних знань [6, 177].

У тлумачних словниках поняття “компетентність” – це обізнаність, ерудованість.

Поняттям “компетентність” дослідник Ф.С. Ісмагілова визначає галузь, глибину і характер обізнаності робітника відносно певної професійної діяльності та професійного поля, в якому він діє, інтегрованих у здатність ефективної реалізації в практичній діяльності своєї професійної кваліфікації і досвіду [4].

Професійна компетентність, на думку Р.В. Овчарової – це готовність людини до професійної діяльності, її відношення до діла, особисті якості, прагнення до нового, творчого осмислення своєї роботи [7].

В роботі Ю.Н. Петрова знаходимо визначення професійної компетентності як складного та багатопланового явища, що визначається не лише професійними базовими знаннями та вміннями фахівця, але й ціннісними орієнтаціями, розумінням ним себе і свого професійного поля, стилем професійних взаємовідносин, його загальною культурою та здатністю до розвитку свого творчого потенціалу.

Під професійною графічною компетентністю ми розуміємо рівень усвідомленого використання графічних знань, умінь і навичок, що спираються на знання функціональних і конструктивних особливостей технічних об’єктів, досвід графічної професійно-орієнтованої діяльності, вільну орієнтацію в середовищі графічних інформаційних технологій. На цьому рівні зростають особисті потреби найбільш повної самореалізації при використанні вже існуючої графічної бази до рішення професійно-значимих задач. Рівень “графічної професійної компетентності” визначається рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними властивостями людини, його мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти і самовдосконалення, творчим і відповідальним відношенням до справи [9, 138].

Крім того, на цьому етапі відбувається формування педагогічної майстерності у процесі вивчення методики викладання креслення і проходження педагогічної практики в школах [5, 86].

Сьомий етап пов’язаний з оволодінням елементами проектування, де проявляється весь комплекс графічної підготовки випускника. Рівень його інженерного і наукового мислення відповідає творчому. Дипломне проектування є потужним навчальним етапом у процесі формування спеціаліста і сприяє оволодінню усім комплексом графічних умінь і переходу на рівень графічної культури за рахунок взаємного доповнення, збагачення графічної і професійної складової компетентності майбутнього фахівця, становлення і розвитку професійно важливих якостей особистості в курсах різних дисциплін. Очевидно, що графічна культура випускника виявляється не лише реальним змістом його графічних знань, але й ступенем його інтересу до графічної проблематики, спрямованістю на осмислення графічної інформації, прагненням до реального включення до механізму наукової і технічної творчості графічного знання. Цей етап пов’язує воедино попередні етапи і реалізує здатність до аргументованого оцінювання графічних методів, необхідних для рішення професійних задач, потреби в оптимальності та раціональності рішення, його гармонійності, естетичності [6, 178].

Після закінчення навчального закладу відбувається подальший розвиток графічної культури на основі затребування графічних знань, умінь і навичок, професійного та особистісного саморозвитку і самовдосконалення.

Рівень сформованості графічної культури передбачає рівень розвитку особистості, яка оволоділа графічними знаннями і діяльністю та здійснює її на високому рівні, розвиває себе і свою індивідуальність, реалізуючи свій потенціал в графічній діяльності, намагаючись зробити в неї творчий внесок.

Людина, яка досягла цього рівня, спроможна викликати інтерес оточуючих до результатів своєї професійно-орієнтованої графічної діяльності, сприяє підвищенню престижу графічної освіти.

Підводячи підсумки ми маємо можливість також визначити інваріативний склад компонентів графічної культури:

Інформаційний – міра володіння сукупністю графічних знань від відчуттів, сприймань, уявлень до понять, учень і теорій.

Операційно-методологічний – міра володіння засобами і продуктивними способами графічної діяльності для рішення професійних задач; володіння методами наукового пізнання в предметній діяльності.

Когнітивний – рівень засвоєння особливостей мислення в графічній галузі, зокрема, рівень розвитку просторового мислення.

Культуротворчий, комунікаційний – міра володіння способами графічної комунікації в галузі професійного контакту, усвідомлення можливості до спілкуванню з графічною культурою і в ній її відтворення.

Креативний – рівень розвитку творчого потенціалу.

Значення графічної культури для професійного становлення майбутнього учителя технології полягає в тому, що вона формує пізнавальні здібності, готує до продуктивної педагогічної діяльності з трудової підготовки і графіки, розвиває творчі графічні здібності. Все повинно реалізовуватися не лише через графічні дисципліни і курс методики навчання креслення, але й через інші дисципліни факультету [10, 134].

Література:

1. Ботвинников А.Д., Ломов Б.В. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.
2. Вопросы совершенствования графической подготовки инженера-педагога // Сборник научных трудов. Свердловск: Свердл. инж.- пед. ин-т, 1988. – 120 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
4. Исмаилова Ф.С. Проблема реформирования профессионального опыта специалистов в условиях рыночной экономики // Образование и наука. 1999. – № 2. – С. 116-124.
5. Курина В.А. Формирование графической культуры у будущих учителей технологии: Дис... к.п.н. – Брянск, 1997. – 232 с.
6. Лагунова М.В. Современные подходы к формированию графической культуры студентов в технических учебных заведениях: (Практ. аспект): Монография / М.В. Лагунова; М-во образования Рос. Федерации. Волж. гос. инженер.-пед. акад, 2001. – 250 с.
7. Овчарова Р.В. Психологическая экспертиза профессиональной компетентности учителя // Образование и наука. 2001. – № 1. – С. 83-87.
8. Павлова А.А. Методические основы графической подготовки учителя труда и общетехнических дисциплин: Дис... докт. пед. наук. – М., 1992. – 336 с.
9. Петров Ю.Н., Червова А.А., Лагунова М.В. Теоретические основы формирования графической культуры инженера – педагога.: Монография. – Н. Новгород: ВГПИ, 2001. – 185 с.
10. Рубина Г.В., Симоненко В.Д. Применение ЭВМ в графической подготовке студентов пединститутов. – Брянск: БГПИ им. акад. И.Г. Петровского, 1992. – 88 с.

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ПРОФІЛЮ АВТОСПРАВИ

Подальший розвиток суспільства, прискорення науково-технічного прогресу потребує підвищення якості освіти громадян України. Останнім часом розроблено заходи по підвищенню ефективності галузі освіти. Прийнято програму “Освіта 21 століття”, Національну доктрину розвитку освіти, концепцію профільного навчання, розроблені Державні стандарти базової та повної середньої освіти, розробляються стандарти вищої освіти.

Якість освіти безпосередньо пов’язана зі змістом навчання. Відповідно існує нагальна необхідність, щоб обсяг та зміст знань в системі освіти відповідав потребам сучасного суспільства.

Ми зробили спробу визначити, яким має бути, сучасний зміст підготовки вчителя трудового навчання профілю автосправи.

Програмі підготовки вчителів автосправи присвячені праці В.П.Безпалька, П.Я.Дзюби, А.И.Дьоміна, В.Я.Димерського, А.С.Зайцевського, В.Ф.Евграфова, М.И.Ерецького, А.А.Костина, В.А.Монтакова та інших. В.П.Беспалько, П.Я.Дзюба, В.Ф. Евграфов та М.И.Ерецький досліджували переважно зміст підготовки вчителів автосправи; А.И.Дьомін, А.С.Зайцевський, В.Я.Димерський, А.А.Костин та В.А.Монтаков – методичні питання їх підготовки. Внесок цих вчених значний, але стрімкі зміни в науці, техніці, суспільстві потребують подальшого розгляду проблеми підготовки вчителів автосправи.

З часом виникли неузгодження між рівнем і якістю підготовки автомобілістів та вимогами до них. Різко зросла кількість автомобілів, які експлуатуються на Україні. Вони стали значно складнішими. Отже зросла кількість і складність інформації, якою мають володіти водії автомобілів.

Змінилося призначення та відношення до автомобіля. Нині автомобіль не розкіш для людини, а засіб для пересування та виробництва. З переходом до ринкової економіки значно розширилось використання автомобіля в різних галузях господарства, збільшилась кількість людей, що працюють на власному автомобілі. Обов’язки, що раніше розподілялися між певними робітниками автотранспортного підприємства, тепер зосереджені на водії автомобіля. Ускладнились взаємовідносини водія з оточуючими людьми та з державою. За статистичними даними кожна четверта сім’я має власний автомобіль, кожен громадянин періодично користується ним. З часом цей показник буде збільшуватись. На сьогоднішній день щорічне збільшення автомобілів на Україні становить близько 400 тисяч одиниць. Ускладнюється і експлуатація автомобіля. Зростає кількість дорожньо-транспортних пригод. За день по Україні їх трапляється близько 1,5 тисячі. Зрозуміло, що вони пов’язані з травматизмом багатьох громадян. Великих прикрощів завдають пішоходи, їх треба теж готувати до розуміння Правил дорожнього руху, основ безпеки руху, надання першої медичної допомоги і т.д.

З переходом на дванадцятирічний термін навчання в школі запроваджуватиметься профільне навчання. Серед відомих профілів автосправа займатиме значне місце, тому що, по-перше, на сьогодні вона пов’язана з масовою професією, а, по-друге, серед учнів багато бажаючих вивчати автосправу з метою отримання посвідчення на управління власним автомобілем. В зв’язку з цим виникла потреба в кваліфікованих вчителях автосправи.

Рівень підготовки вчителів автосправи значною мірою залежить від змісту навчання. Зміст підготовки вчителя автосправи в даний час визначається переважно з досвіду та інтуїтивно, часто не пов’язуючи його з останніми науковими здобутками у галузі автомобілебудування.

В зв'язку з цим в різних закладах освіти підготовка значно відрізняється. Отже виникає потреба в розробленні збалансованого, науково обґрунтованого та підтвердженого експериментально змісту підготовки вчителя трудового навчання з профілю автосправа.

Як відомо, зміст навчання визначається програмами. Програми ж складаються на основі кваліфікаційних характеристик, в яких чітко зазначені знання та уміння якими повинен володіти спеціаліст. Отже, щоб визначити зміст навчання перш за все треба виділити знання і уміння, якими повинен володіти вчитель з спеціалізації автосправа.

При виділенні цих знань та умінь ми виходили з аналізу професій пов'язаних з автосправою та функцій, які повинен виконувати вчитель автосправи. Тобто спочатку зробили аналіз системи “людина-техніка”, а потім “людина-людина”.

Для виділення знань системи “людина-техніка” ми скористаємося дослідженнями Ставського П.І., а – “людина-людина” Д.О.Тхоржевського.

Ставський П.І. розробив логіко-методологічні засади побудови змісту навчання. Він виходив з того, що теорія має подавати ряд взаємопов'язаних положень, котрі послідовно розкривають мету освіти, обсяг її змісту, принципи систематизації змісту в навчальних предметах. Автор враховує рухливість трудових функцій і постійну зміну трудової діяльності, що в умовах сьогодення набуває актуальності. Дана модель повинна задовольняти вимоги підготовки до майбутніх професій автомобільної та споріднених галузей, яких в господарстві нашої країни нараховується близько 45.

До критеріїв відбору змісту освіти, які були запропоновані П.І.Ставським, відносяться: найбільш повне проявлення в діяльності груп законів та принципів механотехніки, електротехніки, функціонування автоматичних систем, організації та економіки трудових процесів; максимальне насичення діяльності різномірними функціями робітника; необхідність повної загальної освіти для діяльності робітника; щорічне збільшення числа робітників даної професії.

Його система задовольняє тільки частину підготовки вчителя автосправи пов'язану з професійними знаннями, вміннями, навичками та якостями робітника автомобільної галузі (водія, слюсаря і т.д.). Іншу частину знань пов'язаних з системою “людина – людина” ми виділили скориставшись працями Д.О.Тхоржевського про завдання трудової підготовки. Згідно з ними трудова підготовка повинна вирішувати такі завдання навчально-виховного процесу: формування політехнічного світогляду; здійснення трудового виховання; поєднання навчання з продуктивною працею; формування творчого ставлення до праці; ознайомлення з виробництвом та професійне самовизначення.

Виходячи з цих двох систем можна виділити функції, які має виконувати майбутній вчитель трудового навчання профілю автосправи. До них належать – навчальна, виховна, розвиваюча, організаційна, комунікативна, управлінська, плануюча, діагностична, контролююча, виробнича, технологічна, інженерна та наукова функції. На рис.1 показано основні складові частини змісту освіти.

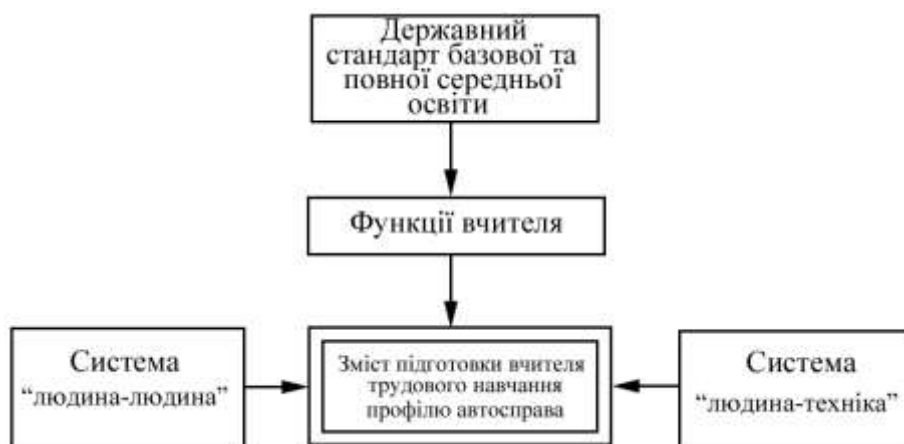


Рис. 1.

Таким чином, користуючись роботами Ставського П.І. та Тхоржеського Д.О. ми виділили сукупність знань та умінь необхідних для студентів профілю “Автосправа”, як майбутніх вчителів автосправи.

Систематизувавши знання, ми виділили блоки знань, які необхідні вчителю автосправи для роботи за профілем. Потім систематизували ці знання по блоках. Головними серед них є такі: профільні, методичні, політехнічні та загальноосвітні. Аналогічно знанням уміння теж систематизували по блоках. В результаті отримали навчально-виховний, виробничо-технологічний, організаційно-управлінський, інженерно-проектний, та науково-дослідний блоки умінь. На рис.2 показано структурну схему змісту підготовки вчителя трудового навчання профілю автосправа.

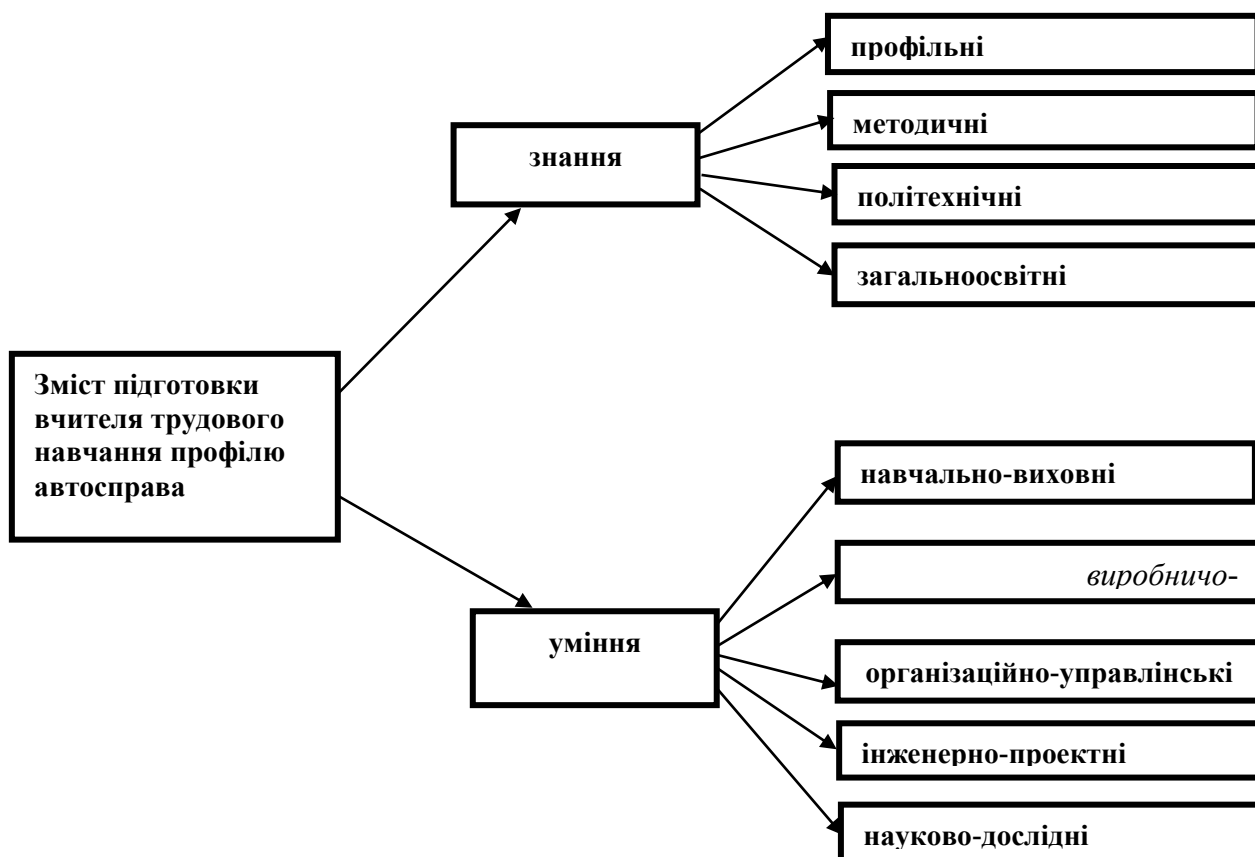


Рис. 2.

Наведемо основні знання та уміння, що входять до вище зазначених блоків. Спочатку дамо кілька прикладів розташування знань по блоках.

Профільний блок містить в собі такі основні знання: історія розвитку автомобілебудування, класифікація автомобілів, їх коротку техніко-експлуатаційну характеристику; основні частини автомобілів, будова, принцип дії, взаємне розміщення та їх призначення; потужнісні та динамічні характеристики автомобіля, характерні неполадки в системах і механізмах автомобілів, принцип дії та будову профілактико-діагностичного обладнання, контрольно-вимірювальних приладів та інструментів; правила дорожнього руху, регулювання дорожнього руху, обов'язки і права учасників дорожнього руху, перша допомога потерпілим, прийоми безпечного водіння автомобілів; причини і закономірності зміни технічного стану автомобілів під час експлуатації; сучасні методи підтримання та відновлення роботоздатного стану; види і причини руйнування транспортних засобів; періодичність, зміст, організація, планування та управління процесами технічного обслуговування транспортних засобів; нормативно-технічна документація з технічного обслуговування автомобілів; технологія транспортного процесу, класифікація спеціалізованого рухомого складу, порядок їх вибору, види вантажів, їх класифікація і вантажооборот, планування роботи транспортних засобів, організація перевезень вантажів і

пасажирів, економічні показники та правові основи використання автомобільного транспорту; паливно-мастильні та експлуатаційні матеріали, рідинне і газоподібне паливо, замінники нафтового палива; моторні оливи, трансмісійні та пластичні мастила, технічні рідини, витрати автомобільного палива і мастильних матеріалів; основні положення ремонту автомобілів; поточний та капітальний ремонт; основи технічної діагностики, завдання, принципи методи і засоби технічного діагностування, технологія і організація ремонту і т.д.

До методичного блоку належать такі основні знання: теоретичні основи, зміст і практика вивчення профілю автосправа, мета і завдання навчання профілю автосправа, методи навчання автосправі; зміст та вимоги до діяльності вчителя профілю автосправа, методична на науково-дослідна діяльність вчителя профілю автосправа; планування навчальної роботи, контролю знань, умінь, навичок та особливості організації виховної роботи учнів при вивченні автосправи; технічні засоби навчання, методика професійної орієнтації та професійного становлення при вивченні профілю автосправа; перелік, призначення, взаємне розташування та застосування обладнання для навчальних кабінетів, лабораторій, майстерень і гаражів при вивченні автосправи і т.д.

До політехнічного блоку належать такі основні знання: основні положення та визначення в галузі стандартизації, її роль у виготовленні, експлуатації та ремонту автомобілів; основи матеріалознавства, технології металів та інших конструкційних матеріалів, теоретичні основи технології машинобудування; кінематичні та динамічні параметри механіки; основні фізико-механічні характеристики матеріалів; інструментальні матеріали; теоретичні знання та методи розрахунку елементів машин та механізмів при різноманітних видах навантаження; основні види механізмів, їх кінематичні та динамічні характеристики, принципи роботи окремих механізмів та їх взаємодію в автомобілі і т.д.

До загальноосвітнього блоку належать такі основні знання: організація та принципи діяльності загальноосвітніх та інноваційних закладів загальної середньої школи з поглибленим вивченням автосправи, основи правових відносин у сфері автомобільного транспорту та перевезень; чинне законодавство та правила оформлення нормативних документів пов'язаних з автомобілями, проходженням технічного огляду автомобілів; загальні питання безпеки і екології, контролю і управління життєдіяльністю на автомобільному транспорті; основні види небезпек, які трапляються на дорозі, вплив шкідливих та небезпечних факторів автомобільної галузі на організм людини; основні причини виникнення аварій та дорожньо-транспортних пригод; основні вимоги при проведенні навчально-виробничої діяльності при вивченні автосправи, основи пожежної і вибухової безпеки та їх профілактика при проведенні навчально-виховного та виробничого процесу; виробничі фонди підприємств автомобільного транспорту; види і структура виробничих потужностей, особливості формування виробничих підрозділів по технічному обслуговуванню і ремонту автотранспортних засобів; сучасні форми і принципи організації виробництва; форми розвитку та оновлення виробничо-технічної бази, їх особливості та види; методика проектування нових підприємств, розширення, реконструкції та технічного переозброєння діючих підприємств автомобільного транспорту і т.д.

Аналогічно наведемо приклади наповнення блоків основними умінями.

До навчально-виховного блоку належать такі основні уміння: використовувати отримані знання при вирішенні педагогічних, навчально-виховних та науково-педагогічних завдань з урахуванням вікових та індивідуально-типологічних особливостей учнів, соціально-психологічних особливостей учнівських колективів та конкретних педагогічних ситуацій; використовувати системний підхід до планування навчально-виховного процесу; перевіряти, аналізувати рівень оволодіння учнями практичними умінями і навичками, аналізувати власний педагогічний досвід; формувати профільні поняття, уміння та навички і забезпечувати їх закріплення; проводити політехнічну освіту та виховувати творче ставлення до праці; виховувати позитивне ставлення до трудових завдань для задоволення власних та суспільних потреб; виховувати потребу свідомого вибору професії; забезпечувати раціональне використання на заняттях матеріалів, інструментів і обладнання, організувати їх

облік і зберігання; використовувати технічні засоби навчання і сучасну електронно-обчислювальну техніку; оволодівати науковою інформацією про автомобільну галузь в Україні і світовій системі, її вагомий внесок у зміст підготовки учнів профілю “Автосправа”; розробляти та корегувати навчально-методичну документацію; проводити навчально-методичне та організаційне забезпечення проведення лабораторних робіт, та практичних занять з профілю “Автосправа”; розділяти зміст розділів та тем навчальної програми на окремі заняття; визначати необхідне оснащення для роботи, обладнувати навчальні кабінети, лабораторії, майстерні, гаражі і підсобні приміщення і т.д.

До виробничо-технологічного блоку належать такі основні уміння: пояснювати призначення, принцип дії, будову та роботу основних систем і механізмів автомобілів; орієнтуватись в питаннях класифікації сучасних автомобілів; читати та складати кінематичні, електричні, гідравлічні та інші схеми, таблиці, графіки та карти технічного обслуговування; виконувати операції по розробці, регулюванню, складанню механізмів та вузлів; аналізувати причини неполадок; проводити заміну спрацьованих деталей, користуватися з додержанням правил техніки безпеки діагностичним обладнанням, контрольно-вимірювальними приладами, ремонтними пристроями та інструментами, проводити діагностування та операції з технічного обслуговування автомобіля; володіти професіями шофера категорії В і С, керувати автомобілями різних типів, моделей та модифікацій; розв’язувати проблемні ситуації, пов’язані з положеннями ПДР, застосовувати знання при керуванні транспортними засобами; вміти приймати вірні рішення при вирішенні юридичних питань, стосовно порушень ПДР; визначати характеристики паливно-мастильних, технічних матеріалів та охолоджуючих рідин, розбиратися в причинах руйнування транспортних засобів в умовах їх експлуатації; підтримувати матеріально-технічну базу профілю автосправи в належному стані і т.д.

До організаційно-управлінського блоку належать такі основні уміння: здійснювати планування, організацію та керівництво навчально-виховним та виробничим процесом і продуктивною працею учнів; реалізовувати основні функції управління; аналізувати результати навчально-виховної та виробничої діяльності; розробляти та приймати управлінські рішення; планувати роботи в гаражі, ремонтній майстерні, складати плани-графіки технічного обслуговування і ремонту автомобілів, обладнання і механізмів; проводити шкільні виробничі практики; оцінювати рівень виконання учнями виробничих операцій; організувати технічне обслуговування транспортних засобів в школі на базі навчальних майстерень і гаражів та навчання учнів технічному обслуговуванню; організовувати робочі місця в гаражі, майстерні та забезпечувати учнів обладнанням, устаткуванням, інструментами, матеріалами і запасними частинами; організовувати виробничий процес на основі господарського розрахунку та інших нових організаційних форм і т.д.

До інженерно-проектного блоку належать такі основні уміння: аналізувати стан і ефективність використання виробничо-технічної бази діючих підприємств; використовувати сучасні принципи організації виробництва і форми розвитку виробничо-технічної бази при проектуванні нових підприємств, а також при удосконаленні діючих виробництв; виконувати розрахунки виробничої програми, чисельності персоналу, кількості потокових ліній і постів по технічному обслуговуванню і ремонту автотransпортних засобів, площ виробничо-складських і допоміжних приміщень; підбирати необхідне технологічне устаткування, розробляти планування підприємств, виробничих корпусів, виробничо-складських приміщень; оцінювати якість проектних рішень; використовувати сучасні методи і технічні засоби для проектування, виробництва і ефективної експлуатації автотransпортних засобів; аналізувати технічні завдання, здійснювати інформаційний і патентно-ліцензійний пошук; розробка технічної документації і організація технологічних процесів технічного обслуговування та ремонту автомобілів, їх удосконалення; проектувати роботу шкільної ремонтної майстерні; за визначеними параметрами оцінювати технічний стан та прогнозувати залишковий ресурс машин та обладнання, визначати потребу в ремонті чи технічному обслуговуванні; за результатами діагностування оформляти відповідну

документацію; враховуючи параметри стану, зовнішні ознаки, принцип дії, передумови виникнення, знаходити несправності (відкази) та їх причини; користуючись приладами, обладнанням, пристосуваннями та технічними вимогами виконувати дефектування деталей, з'єднань, складальних одиниць та машин; результати дефектування оформляти відповідними документами; розробляти технологію відновлення та ремонту деталей і складальних одиниць; проектувати (конструювати) прості механізми та пристрої, технологію їх виготовлення і т.д.

До науково-дослідного блоку належать такі основні уміння: відслідковувати сучасні тенденції науково-технічного прогресу та враховувати їх у навчальному процесі; аналізувати, узагальнювати передовий досвід роботи вчителів; аналізувати та оцінювати результати педагогічних досліджень і використовувати їх в практичній діяльності; визначати об'єкт, мету, форми і методи педагогічних досліджень, планувати та проводити наукові дослідження в педагогічній, профільній освіті, методиці загального та профільного навчання; залучати учнів до розв'язання творчих завдань; застосувати методи збору і обробки різноманітної інформації на ЕОМ у сфері своєї професійної діяльності; проектувати та розраховувати нові конструкції деталей, вузлів, механізмів та систем автомобілів, технологічного обладнання, аналізувати та впроваджувати результати наукових досліджень автотранспортної галузі в профільне навчання і т.д.

В подальшому за виділеними знаннями та уміннями ми виділили навчальні предмети, які повинні бути включені до навчального плану для підготовки студентів профілю "Автосправа", а також склали програми цих навчальних предметів.

Таким чином, виділені знання та уміння дають можливість скласти науково обґрунтований зміст підготовки вчителя трудового навчання з профілю "Автосправа".

Література:

1. Методика обучения автоделу в средней школе: Пособие для учителей/ В.П.Беспалько, В.Ф.Евграфов, М.И.Ерецький и др.; Под ред. М.И.Ерецького. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1982.
2. Ставский П.И. Системы политехнических электротехнических знаний и умений в средней школе. Выпуск III. – М.: Педагогика, 1971.
3. Тхоржевський Д.О. Методика трудового і професійного навчання та викладання загальнотехнічних дисциплін: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1992.

УДК 378.14

*А.Г. Грітченко
м. Умань*

ВИКЛАДАЧ В ПРОСТОРІ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ (ПІЗН)

Під засобами нових інформаційних технологій (ЗНІТ) розуміють програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі мікропроцесорної, обчислювальної техніки, а також сучасних засобів і систем інформаційного обміну, забезпечуючі операції по збору, накопиченню, зберіганню, обробці та передачі інформації [2].

Прискорення науково-технічного прогресу, засноване на впровадженні у виробництво автоматизованих систем, мікропроцесорних засобів і пристроїв програмного управління, роботів і оброблювальних центрів, поставило перед сучасною педагогічною наукою важливу задачу – підготувати підростаюче покоління, здатне активно включитися в якісно новий етап розвитку сучасного суспільства, його інформатизацію. Рішення вищезазначеної задачі корінним чином залежить як від технічної оснащеності учбових закладів електронно – обчислювальною технікою з

відповідним програмним забезпеченням, учбовим, демонстраційним устаткуванням, що функціонує на базі ЗНІТ, так і від готовності учнів до сприйняття постійно зростаючого потоку інформації, у тому числі і учбової.

З цієї причини стає актуальною розробка певних методичних підходів до використання ЗНІТ для реалізації ідей розвиваючого навчання та розвитку особистості учня. Зокрема, для розвитку творчого потенціалу індивіда, формування в учня вміння здійснювати прогнозування результатів своєї діяльності, необхідно розробити стратегію пошуку шляхів і методів вирішення відповідних як учбових, так і практичних задач [1].

Не менш важливе завдання полягає в розробці психолого – педагогічних і методичних рекомендацій, направлених на виявлення оптимальних умов використання ЗНІТ в цілях інтенсифікації учбового процесу, підвищення його ефективності і якості.

ЗНІТ має унікальні можливості для реалізації процесу інтенсифікації освіти, тому що здійснюється:

- негайний зворотний зв'язок між користувачем і ЗНІТ;

- комп'ютерна візуалізація учбової інформації про об'єкти або закономірності процесів, явищ, як реально протікаючих, так і "віртуальних";

- архівне зберігання достатньо великих об'ємів інформації з можливістю її передачі, а також легкого доступу користувача до відповідних даних;

- автоматизація процесів обчислювальної інформаційно-пошукової діяльності, а також обробки результатів учбового експерименту з можливістю багаторазового повторення фрагмента або самого експерименту;

- автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного управління учбовою діяльністю і контролю за результатами засвоєння знань [4].

Реалізація цих можливостей ЗНІТ дозволяє організувати такі види діяльності як:

- збір, накопичення, зберігання, обробка інформації про об'єкти, явища, процеси, передача достатньо великих об'ємів інформації, представленої в різних формах;

- інтерактивний діалог – взаємодія користувача з програмою, що на відміну від діалогового, допускає обмін текстовими командами запиту і відповідями, при цьому забезпечується можливість вибору варіантів змісту учбового матеріалу, режиму роботи;

- управління реальними об'єктами (наприклад, учбовими пристроями, що імітують відповідні промислові механізми);

- управління відображенням на екрані моделей різних об'єктів, явищ, процесів, у тому числі і реально протікаючих;

- автоматизований контроль (самоконтроль) результатів учбової діяльності, корекція за наслідками контролю, тренування, тестування.

Із всього різноманіття педагогічних застосувань ЗНІТ особливо слід виділити використання програмних засобів навчання (ПЗН). Не дивлячись на багаторічний досвід використання різноманітних ПЗН в учбовій діяльності, їх потенційні можливості залишаються невичерпаними. Причиною цього є як недостатність розробок теоретичних основ, що розкривають доцільність створення і застосування ПЗН в навчально-виховному процесі, так і відсутність чіткої класифікації або типології, комплексу вимог, що пред'являються до них [4].

Проблеми розробки і використання програмних засобів учбового призначення спираються на ряд теоретичних положень, що представляють:

- педагогічну доцільність застосування ПЗН учбового призначення;

- функціональне призначення окремих типів ПЗН, що використовуються з метою навчання;

- типологію ПЗН по методичному призначенню;

- вимоги до ПЗН, що використовується в навчально-виховному процесі.

Програмні засоби навчання (ПЗН) поділяють на:

- проблемно-орієнтовані (рішення певної учбової проблеми, що вимагає її вивчення або вирішення);

об'єктно-орієнтовані (здійснення деякої діяльності, пов'язаної наприклад, з підготовкою текстів, інформаційно-пошуковою системою, базою даних);

наочно-орієнтовані (представлення на екрані в різній формі навчальної інформації);

навчально-контролюючі (ініціація процесів засвоєння знань, придбання вмінь, навичок навчальної або практичної діяльності; ефективне здійснення контролю результатів навчання, тренаж, повторення);

інтерактивні (активізація пізнавальної діяльності учнів, формування і розвиток певних видів мислення тощо) [3].

При розробці і використанні програмного засобу в навчально-виховному процесі виникає необхідність в створенні навчально-методичних і інструктивних матеріалів, що забезпечують процес його застосування, тобто програмно-методичного забезпечення (ПМЗ).

Проте саме по собі використання цих унікальних можливостей навряд чи може бути самоціллю в питанні доцільності застосування ПЗ, оскільки далеко не завжди педагогічно виправдано використання комп'ютерної програми на уроці, заміна нею інших засобів навчання. Постає проблема педагогічної доцільності використання ПМЗ в навчально-виховному процесі.

Перерахуємо найзначущіші, з позиції дидактичних принципів, методичні цілі, які найбільш ефективно реалізується з використанням ПЗН.:

індивідуалізація і диференціація процесу навчання (можливість поетапного просування до мети по лініях різного ступеня складності);

здійснення контролю із зворотним зв'язком, діагностикою помилок (констатація причин помилкових дій учня і представлення на екрані комп'ютера відповідних коментарів) за наслідками навчання і оцінкою результатів учбової діяльності;

здійснення самоконтролю і самокорекції;

здійснення тренування в процесі засвоєння учбового матеріалу і самопідготовки;

вивільнення навчального часу за рахунок виконання на комп'ютері трудомістких обчислювальних робіт і діяльності, пов'язаної з числовим аналізом;

комп'ютерна візуалізація навчальної інформації, представлення графічної інтерпретації досліджуваної закономірності процесу;

моделювання і імітація об'єктів, процесів або явищ, що вивчаються або досліджуються;

створення і використання інформаційних баз даних, необхідних для навчальної діяльності, і забезпечення доступу до мережі інформації;

посилення мотивації навчання;

озброєння навчальною стратегією засвоєння учбового матеріалу; розвиток певного виду мислення;

формування вміння ухвалювати оптимальне рішення в складній ситуації;

формування культури навчальної діяльності, інформаційної культури учня за рахунок використання системи відповідних текстів, електронних таблиць, баз даних або інтегрованих пакетів [3].

Узагальнюючи вищевикладене, відзначимо, що в основному доцільність застосування ПЗН, визначається їх використанням як засобу візуалізації навчальної інформації, формалізації знань про довкілля, інструменту вимірювання тощо.

Аналіз педагогічної практики використання програмних засобів навчального призначення дозволяє виявити, що найістотнішими причинами створення низькоякісних (з педагогічної точки зору) комп'ютерних програм є, по-перше, часткове, а деколи і повне ігнорування дидактичних принципів навчання при їх розробці і, по-друге, неправомірне перенесення традиційних форм і методів навчання в нову технологію навчання з використанням комп'ютера. Судячи з усього, однаково шкідливо як повне заперечення традиційних підходів до навчання з використанням можливостей сучасних ЕОМ, так і недоцільна заміна цих підходів новими конструкціями. Відповідь на питання, яке співвідношення традиційних форм, методів навчання і нових прийомів або наскільки останні повинні доповнювати або заміщати традиційні, не може бути вирішено однозначно.

В даний час вже ні у кого не викликає сумніву той факт, що в умовах інформатизації освіти змінюється парадигма педагогічної науки, структура і зміст освіти. Нові методи навчання, засновані на активних, самостійних формах засвоєння знань і роботі з інформацією, витісняють демонстраційні і ілюстративно-пояснювальні методи, широко що використовуються традиційною методикою навчання і орієнтується в основному на колективне сприйняття інформації. Паралельно цьому йде процес використання програмних засобів і систем навчального призначення для підтримки традиційних методів навчання. При цьому програмним засобам, що використовуються в навчальних цілях, передаються в певній мірі повчальні функції і, отже, кожна програма повинна будуватися згідно з дидактичними принципами навчання, що визначають дидактичні вимоги до ПЗН. Разом з тим методика викладання кожного навчального предмету у свою чергу враховує своєрідність і особливості відповідної науки, тому правомірно говорити про методичні вимоги до ПЗН, які передбачають специфіку і своєрідність кожної конкретної науки і відповідного їй навчального предмету. Визначаючи педагогічні вимоги, що пред'являються до ПЗН, необхідно враховувати також обґрунтовування вибору теми для ПЗН, яке аргументоване певною методичною метою, і забезпечувати перевірку педагогічної ефективності використання ПЗН.

Крім цього при розробці ПЗН необхідно враховувати ще і ряд інших чинників: вікові і індивідуальні особливості учнів, забезпечення доброзичливої і тактовної форми звернення до учня, можливість повторних звернень до програми у разі невдалої спроби. Все це обумовлює позитивний фон спілкування користувача з ЕОМ, визначаючи ергономічні вимоги до змісту і оформлення ПЗН.

Велике значення при розробці ПЗН необхідно уділяти зручності користувача програмою, забезпечуючи процес її застосування необхідним сервісом, простотою використання, гарантією стійкості від несанкціонованого натиснення клавіш, надійністю, можливістю легкого повернення на вихідні позиції, розсилкою по мережі (в умовах використання комплекту навчальної обчислювальної техніки), можливістю перенесення на ЕОМ іншого типу. Вищеперелічене визначає технічні вимоги до ПЗН, дотримання яких украй важливо, бо щонайменше відхилення від них може привести до дискредитації самої ідеї використання комп'ютера в навчально-виховному процесі.

Загальновідомо, що розробка ПЗН, що використовуються в навчальних цілях, є дуже складним процесом, що вимагає колективної праці не тільки вчителів, методистів, програмістів, але і психологів, гігієністів, дизайнерів. У зв'язку з цим правомірно пред'являти комплекс вимог до ПЗН, щоб їх використання не викликало б негативних (в психолого-педагогічному або фізіолого-гігієнічному аспекті) наслідків, а служило б меті інтенсифікації навчального процесу, розвитку особистості учня.

Основними вимогами, що пред'являються до ПЗН є:

- педагогічні (дидактичні; методичні; обґрунтовування вибору тематики навчального курсу; перевірка на педагогічну доцільність використання і ефективність застосування);
- технічні;
- ергономічні;
- естетичні;
- вимоги до оформлення документації тощо [4].

Зупинимося більш детально на розкритті суті дидактичних вимог, що пред'являються до ПЗН.

Вимога забезпечення науковості змісту ПЗН обумовлює пред'явлення засобами програми науково-достовірних відомостей. При цьому можливість моделювання, імітації об'єктів, явищ, що вивчаються, процесів (як реальних, так і "віртуальних") може забезпечити проведення експериментально-дослідницької діяльності, що ініціює самостійне "відкриття" закономірностей процесів і разом з тим наблизити шкільний експеримент до сучасних наукових методів дослідження.

Вимога забезпечення доступності означає, що навчальний матеріал, форми і методи організації учбової діяльності повинен відповідати рівню підготовки учнів і їх віковим особливостям. Встановлення того, чи доступний розумінню учня учбовий матеріал ПЗН, чи відповідає він раніше засвоєним знанням, умінням і навичкам, проводиться за допомогою тестування. Від встановлених результатів залежить подальший хід навчання з використанням ПЗН.

Вимога адаптованості обумовлює реалізацію індивідуального підходу до учня, облік індивідуальних можливостей сприйняти запропонований навчальний матеріал. Реалізація адаптованості може забезпечуватися різними засобами наочності, декількома рівнями диференціації навчального матеріалу по складності, об'єму, змісту.

Вимога забезпечення систематичності і послідовності навчання з використанням ПЗН обумовлює необхідність засвоєння учнями системи понять, фактів і способів діяльності в їх логічному зв'язку з метою забезпечення послідовності і наступності в оволодінні знаннями, уміннями і навичками.

Вимога забезпечення комп'ютерної візуалізації навчальної інформації обумовлює реалізацію можливостей сучасних засобів візуалізації (наприклад, засобів комп'ютерної графіки, технології мультимедіа) об'єктів, процесів, явищ, а також їх моделей, представлення їх в динаміці розвитку, в тимчасовому і просторовому русі, із збереженням можливості діалогового спілкування з програмою.

Вимога забезпечення свідомості навчання, самостійності і активізації діяльності учнів обумовлює забезпечення засобами програми самостійних дій по вилученню навчальної інформації при чіткому розумінні конкретної мети і задач навчальної діяльності. Активізація діяльності учнів може забезпечуватися можливістю самостійного управління ситуацією на екрані, вибору режиму навчальної діяльності; варіативності дій у разі самостійного рішення; створення позитивних стимулів, спонукаючих до навчальної діяльності, що підвищують мотивацію навчання. Вимога забезпечення міцності засвоєння результатів навчання обумовлює забезпечення усвідомленого засвоєння учнями змісту, внутрішньої логіки і структури навчального матеріалу за допомогою ПЗН. Ця вимога досягається здійсненням самоконтролю і самокорекції; забезпеченням контролю на основі зворотного зв'язку, діагностикою помилок за наслідками навчання і оцінкою результатів навчальної діяльності, поясненням суті допущеної помилки; тестуванням, досягненнями в навчанні.

Вимога забезпечення інтерактивного діалогу обумовлює необхідність його організації за умови забезпечення можливості вибору варіантів змісту навчального або досліджуваного матеріалу, а також режиму навчальної діяльності, що здійснюється за допомогою ПЗН.

Вимога розвитку інтелектуального потенціалу учнів обумовлює забезпечення: розвитку мислення; формування уміння ухвалювати оптимальне рішення або варіативне рішення в складній ситуації; формування вмінь по обробці інформації (наприклад, на основі використання систем обробки даних, інформаційно-пошукових систем, баз даних).

Вимога забезпечення зворотного зв'язку при роботі з ПЗН обумовлює як забезпечення реакції програми на дії користувача, зокрема при контролі з діагностикою помилок за наслідками навчальної діяльності на кожному логічно закінченому етапі роботи за програмою, так і можливість отримати запропоновану програмою пораду, рекомендацію про подальші дії або коментоване підтвердження (спростування) висунутої гіпотези або припущення. При цьому доцільно забезпечити можливість прийому і видачі варіантів відповіді, аналізу помилок і їх корекції.

Методичні вимоги до ПЗН обумовлюють необхідність: враховувати своєрідність і особливості конкретного навчального предмету; передбачати специфіку відповідної науки, її понятійного апарату, особливості методів дослідження її закономірностей; реалізації сучасних методів обробки інформації.

Обґрунтування вибору теми навчального предмету при розробці ПЗН необхідно аргументувати педагогічною доцільністю його використання, зокрема, методичною метою.

Ергономічні вимоги до змісту і оформлення ПЗН обумовлюють необхідність:

враховувати вікові і індивідуальні особливості учнів, типи організації нервової діяльності, мислення, закономірності відновлення інтелектуальної і емоційної працездатності;

забезпечувати підвищення рівня мотивації навчання, позитивні стимули при взаємодії учнів з ПЗН (доброзичлива і тактовна форма звернення до учня, можливість неодноразового звернення до програми у разі невдалої спроби, можливість внесення в програму ігрових ситуацій);

встановлювати вимоги до зображення інформації (кольорова гамма, розбірливість, чіткість зображення), до ефективності прочитування зображення, до розташування тексту на екрані ("віконне", табличне, у вигляді тексту, що заповнює весь екран, і т.п.), до режимів роботи з ПЗН.

Естетичні вимоги до ПЗН встановлюють: відповідність естетичного оформлення функціональному призначенню ПЗН; відповідність гамового колориту призначенню ПЗН і ергономічним вимогам; впорядкованість і виразність графічних і образотворчих елементів ПЗН.

Програмно-технічні вимоги до ПЗН визначають вимоги по забезпеченню: стійкості до помилкових і некоректних дій користувача; мінімізації часу на дії користувача; ефективного використання технічних ресурсів, відновлення системної області перед завершенням роботи програми; захисти від несанкціонованих дій користувача; відповідності функціонування ПЗН опису в експлуатаційній документації.

Вимоги до оформлення документації на розробку і використання ПЗН встановлюють єдиний порядок побудови і оформлення основних документів на розробку і використання ПЗН.

Технічне і програмне забезпечення, яким користуються розробники, накладає певні обмеження на представлення інформації, аналіз введених відповідей, підтримку діалогу, врахування індивідуальних особливостей і т.д. Тому далеко не завжди можна створити навчальну програму, яка змогла б повністю реалізувати вимоги, які до неї висуваються. Основним показником високої якості навчальної програми є ефективність навчання. Широкі демонстраційні можливості і високий ступінь інтерактивності системи самі по собі не можуть служити основою для того, щоб вважати навчальну програму корисною. Ефективність програми визначається тим, наскільки вона забезпечує передбачену мету навчання, як наближену, так і віддалену, наприклад, розвиток здібностей. При вирішенні будь-якого питання, починаючи з використання графіки і закінчуючи індивідуалізацією навчання, головним має бути навчальна мета. Можливості комп'ютера повинні бути проаналізовані з точки зору психології і дидактики, і використовуватись лише тоді, коли це необхідно з педагогічної точки зору. Не слід звертати увагу на зовнішні ефекти: навчальна система повинна бути не ефектною, а ефективною. А питання про те, наскільки ефективна комп'ютерна навчальна програма, може бути вирішене лише після її апробації.

Література:

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теорет. и эксперим. исслед. – М.: Педагогика, 1989.
2. Информационная технология: Вопр. развития и применения. – Киев.: Наук. думка, 1998.
3. Роберт И.В. Концепция внедрения средств новых информационных технологий в учебный процесс общеобразовательной школы / НИИ шк. оборудования и техн. средств обучения АПН СССР. – М., 1996.
4. Свириденко С.С. Современные информационные технологии. – М.: Радио и связь, 1998.

ИЗМЕНЕНИЕ УСЛОВИЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ПОСТЧЕРНОБЫЛЬСКИЙ ПЕРИОД

Авария на Чернобыльской АЭС и связанные с ней экологические и социально-психологические последствия оказали существенное влияние на условия жизнедеятельности детей и подростков пострадавших регионов. Эти последствия нарушили систему межличностных отношений, стереотипы поведения в среде проживания, которые сложились у поколений на протяжении десятилетий и существенным образом повлияли на воспитание и образование подрастающего поколения.

Так исследования, проводимые в первые постчернобыльские годы указывали на то, что радиационное загрязнение воспринималось большинством подростков как угрожающий фактор. Их сознание акцентировалось на загрязненности радионуклидами местности проживания, изменении привычных условий жизни (ограничения в походах, поездках, экскурсиях, прогулках, запреты на сбор грибов, ягод, ловлю рыбы и т. п.), связанных с воздействием радиации на организм человека.

Подростки переживали чувство обиды, неуверенности, разочарования в связи с необходимостью изменить привычный образ жизни. У них возникала тревога по поводу наблюдаемых болезней людей, страх за здоровье родителей, свое собственное здоровье и здоровье будущих детей [10].

Что касается психического состояния учащихся, то в первые послеаварийные месяцы наблюдались повышение уровня тревожности, деформация привычного образа жизни, ценностных ориентаций и мотивов. В частности, снижение учебной мотивации, увеличение уровня агрессивности, психологическое напряжение в общении, проявление тенденции к определенному снижению темпов интеллектуального развития (по показателям кратковременной памяти, концентрации и переключения внимания, скорости мыслительных операций и др.).

Как показывают исследования, проведенные в 1987-1993 годах на Украине, для школьников, эвакуированных из загрязненных регионов, “наиболее характерны проблемы социально-психологической адаптации, определенные качественные изменения эмоционально-волевой и мотивационной сферы, неуверенность в себе и перспективах на будущее, высокая эмоциональная ранимость и тревожность, снижение мотивации достижений, изменение жизненных ориентаций и др.”. Такие особенности нашли наибольшее выражение у подростков, в частности среди девушек. Состояние тревожности младших школьников скорее всего определялось поведением взрослых, чем было основано на собственных переживаниях последствий катастрофы. Показатели развития познавательных процессов данной категории школьников в основном соответствовали возрастной норме [11].

Результаты работ по научно-исследовательской программе “Социально-психологическая реабилитация и социально-правовая защита детей и подростков, пострадавших от катастрофы на ЧАЭС” свидетельствуют, что у детей и подростков находившихся в момент аварии и проживающих постоянно на территории радиоактивного загрязнения повышен уровень личностной тревожности и агрессивности, формируется “позиция жертвы”, снижается чувство ответственности за настоящее и будущее.

Ограничение подростками продолжительности собственной жизни, ожидание отрицательных перспектив, отсутствие конкретных планов на будущее позволяет ученым сделать вывод о наличии у них элементов аутодеструктивного поведения.

Высокий уровень личностной тревожности у подростков, их индивидуальные характеристики отражают предрасположенность к тревоге и восприятию многих ситуаций как угрожающих. Вместе с тем личностная тревожность предопределяет эмоциональную реакцию, т. е. ситуативную тревожность. Это указывается в работах В.А. Зайцева,

Ж.В. Метковской, Е.Е. Мироновой С.С. Сазонова и др. В целом, результаты изучения эмоциональных проявлений у школьников из зоны влияния аварии ЧАЭС, указывают тенденцию повышения уровней неблагоприятных эмоциональных проявлений с возрастом.

Если исследования 10-15 летней давности показывали явные проявления эмоциональной неустойчивости, возбуждения, тревожности у 10-15% детей младшего и среднего школьного возраста, то данные последних пяти лет говорят о росте этих показателей (78%). Это создает условия для устойчивых психических отклонений и различных болезней в будущем [4].

Многие эмоциональные состояния подростков связаны с отрицательным влиянием на них учителей и родителей. В поведении взрослых наблюдаются: преобладание авторитарных действий по отношению к учащимся; склонность к эмоциональному отстранению, апатия; бессонница, общее ослабление организма, признаки внезапного страха; чувство вины перед детьми, которых они не уберегли от реальной угрозы болезни и перед детьми, которые еще не родились [2].

Для психического состояния пострадавших от различных катастроф характерно то, что люди не столько переживают различные эмоциональные состояния, сколько акцентируют свое внимание на ожидании возможных негативных последствий этих катастроф. Американские исследователи, изучавшие последствия аварии на Три Майл Айленд, обнаружили, что на состояние детей отрицательное влияние оказывали именно тревога и пессимистические прогнозы их родителей, а также определенное отвержение этих детей со стороны учителей и актива школы [7].

Прогнозируемый в 1986 году учеными незначительный ущерб здоровью от последствий Чернобыльской катастрофы не подтвердился. Значительный рост заболеваний начался спустя пять лет после катастрофы и с каждым годом продолжает возрастать. По данным медиков, сегодня в Беларуси число здоровых детей составляет от 1 до 10% [4], а все ранее известные заболевания увеличились в 4,0-4,9 раза.

Неблагополучие в состоянии здоровья детей и подростков в районах радиоактивного заражения требует реализации комплексных реабилитационных программ. Однако вряд ли обоснованно все возникающие заболевания и отклонения связывать с действием малых доз радиации.

По мнению О. Глазачева, А. Шарапова в Чернобыльской катастрофе и ее последствиях аккумулированы две важнейшие проблемы – экологический кризис и психоэмоциональный стресс. Дети и подростки, живущие в загрязненных радиацией регионах, находятся под влиянием неблагоприятных физических факторов среды и напряженной психоэмоциональной обстановки по сей день. Оба фактора взаимодополняют, усиливают друг друга и в совокупности ведут к снижению адаптационного потенциала и ухудшению здоровья школьников [3].

Данные зарубежных исследователей, изучающих психосоциальные последствия технологических катастроф, к которым они относят и аварию на ЧАЭС, указывают на то, что дети и подростки наиболее подвержены как острому, так и хроническому стрессу в результате этих катастроф. Характерными психическими симптомами, возникающими в результате такой катастрофы, являются тревога, депрессия и другие проявления психических расстройств [7].

Кроме того, для детей и подростков отдельных половозрастных групп характерны:

- снижение стрессоустойчивости;
- повышенная враждебность;
- выраженное чувство неполноценности;
- депрессивность;
- неудовлетворительность эмоциональными отношениями и социальным статусом;
- ослабление воли и т. д.

По результатам опроса, проведенного нами исследования на территории Ельского района можно выдвинуть предположение о том, что после катастрофы дети и подростки

начали проявлять беспечность, они игнорируют существующую опасность, не желают считаться с ограничениями в поведении при проживании в зоне радиоактивного загрязнения, их уже не так, как сразу после аварии, волнует радиация, на первое место выходят социально-экономические и бытовые проблемы. Данные подростки являются теми, кто непосредственно не столкнулся с аварией, а только от взрослых узнал о беде. Дальнейшие действия, вероятней всего, были связаны с поведением родителей, воспитателей и учителей, информацией средств теле- и радиовещания, публикациями в периодических изданиях.

Наши предположения подтверждают материалы ученых Гомельского института радиационной медицины, проводящих исследования в селах Брагинского и Ветковского районов Гомельской области. Так более 50% ягод и 80% грибов, заготовленных местными жителями, намного превышают допустимые нормы содержания цезия-137.

Во многих регионах Полесья доля внутреннего облучения местных жителей достигает 80-90 % всего облучения, при этом с каждым годом уровень внутреннего облучения не уменьшается, а иногда даже увеличивается. Тяжелое материальное положение, связанное с социально-экономическими условиями жизнедеятельности вынуждает местное население питаться продуктами, загрязненными радиацией [6].

В сельских школах Ельского района (Кочищанской, Старо-Высоковской, Засинцевской СШ) и СШ №1 г. Ельска нами было проведено анкетирование по специально разработанной анкете. На вопросы отвечали учащиеся-подростки 7-9 классов, всего было охвачено 137 учащихся (72 мальчика и 65 девочек).

На вопрос “Как изменилось состояние Вашего здоровья за последние 5 лет?” были получены следующие результаты. Здоровье улучшилось у 16,8% опрошенных, ухудшилось – 39,4%, не изменилось – 43,8%. Причины, повлиявшие на ухудшение здоровья: проживание на загрязненной радиацией территории – 47%, отсутствие экологически чистых продуктов питания – 13,3%, плохое медицинское обслуживание и отсутствие необходимых лекарств соответственно – 9,6% и 4,8%, вредные привычки – 9,6%, другие – 15,7%.

Как видно из результатов анкетирования основной причиной ухудшения здоровья по-прежнему считается проживание на загрязненной радионуклидами территории.

Проблемы здорового образа жизни в зоне радиоактивного загрязнения в семье обсуждают 30% опрошенных постоянно, эпизодически – 60,5% и не обсуждаются вообще – 9,5%.

Желание получить дополнительные сведения о радиации выразили 56,2% опрошенных, не совсем желают 38,7% респондентов, этот вопрос не интересует 5,1% опрошенных. Факультативы (20,8%), лекции специалистов-радиологов (26,6%), спецкурсы (9,4%) значительно уступают встречам с квалифицированными врачами, социальными педагогами и психологами (41,8%).

Оценивая материал в целом, можно заметить, что часть подростков еще не самоопределилось в вопросе о выборе профессии – 33,6% опрошенных, хотя 48,9% из респондентов желают продолжить свое образование.

Весьма значительная часть школьников ориентирована на работу в сфере здравоохранения (врач, медсестра, зубной техник и др.). Значимыми для учащихся являются также профессия учителя и экономические специальности.

Были выявлены значительные нарушения в адаптации детей к условиям школьного обучения и жизни. Исследования Е.М. Бабосова [1] указывают, что происходит существенное снижение качества учебы школьников. Так в 1983 г. число школьников, получающих отличные отметки, составляло – 24% от общего количества опрошенных, а в 1991 г. – только 13%. Вместе с тем возросло количество троечников – с 9 до 16%, число тех, кто учится на хорошо и удовлетворительно – с 35 до 42%. В зоне радиационного загрязнения количество троечников значительно больше.

Эти негативные явления имеют место и в настоящее время, что подтверждают результаты анкетирования среди учащихся школ Ельского района. Так на “отлично” успевают только 3,6% из опрошенных, учатся на “хорошо и отлично” – 32,1% опрошенных,

“хорошие” отметки получают 8,8%, на “хорошо и удовлетворительно” успевают 46% учащихся, “удовлетворительные” оценки у 9,5% школьников.

Характерным для школ района является значительное число учащихся успевающих посредственно. Это объясняется тем, что снижается устойчивый интерес к учебе и увеличивается количество неблагополучных семей, а общественные и социальные условия складываются так, что значительная часть родителей из семей, которые отнесены к неблагополучным, не видят престижа образования в обществе и потому не заинтересованы в учебе своих детей [9].

При этом объем школьных нагрузок вполне посилен для 20,4% опрошенных, не совсем посилен для 57%, не посилен только для 5,1%, затруднились ответить на вопрос 17,5% учащихся.

В настоящий момент необходим совсем иной подход к жизнедеятельности учащихся пострадавших регионов, или иначе сказать, новая научная парадигма. Мы разделяем мнение А.А. Лытко [5] о том, что сейчас в школах учится поколение, для которого авария не является актуальным событием. Более существенными являются последствия этой аварии:

- а) потеря или угроза жизни близких людей;
- б) необходимость постоянно жить в напряжении от опасности загрязненных продуктов питания и неблагоприятного влияния на организм ставшей враждебной природы;
- в) тревога родителей за здоровье детей и их жизненные перспективы;
- г) эпизодическая помощь со стороны государства.

Основная идея новой психологической парадигмы заключается в оказании квалифицированной психолого-педагогической помощи учащимся с учетом направленности на конструктивное отношение к жизни, видение цели и смысла жизни в непростых экологических условиях, формирование навыков биографического самоанализа и проектирования собственного жизненного пути, творческого отношения к своей жизни и бережного отношения к жизни других, формирование потребности в саморазвитии, самореализации, нахождении самостоятельного выхода из создавшихся ситуаций, стремление к реализации своих внутренних возможностей.

Возникает необходимость создания условий для уменьшения негативного воздействия последствий чернобыльской катастрофы на подрастающее поколение с учетом экономических, социальных и педагогических особенностей жизни и образования детей в условиях радиационного загрязнения [8].

Важнейший фактор решения этой задачи – создание специализированной службы помощи детям, их родителям и учителям, проживающим в экологически неблагоприятных районах.

На это указывают результаты анкетирования среди родителей Ельского района. К действию таких служб относятся положительно 75% опрошенных, затруднились ответить 17,5%, отрицательно отнеслись 7,5%, при этом обратились бы за помощью для решения возникших проблем 65% опрошенных, затруднились ответить – 22,5%, не обратились – 12,5% респондентов.

Проведя общую оценку ситуации в изменении условий жизнедеятельности детей и подростков можно сделать следующие выводы:

Для учащихся, проживающих на загрязненных территориях, характерны следующие негативные проявления: в сфере психического развития – стресс, фрустрации, деформация эмоциональных состояний, мотивов деятельности и поведения; в сфере социально-психологического развития – социальная дезадаптация, агрессивность, склонность к конфликтам; в сфере духовного развития – потеря смысла жизни, девальвация общечеловеческих, культурно-национальных и индивидуальных ценностей; в сфере физического развития и здоровья – хронические заболевания, снижение уровня физической подготовки и активности.

Учащиеся, живущие в загрязненных радиацией регионах, находятся под влиянием неблагоприятных физических факторов среды и напряженной психоэмоциональной обстановки, сохраняющейся по сей день.

Влияние последствий чернобыльской аварии на состояние здоровья детей и подростков в настоящее время проявляется в основном за счет внутреннего облучения организма при потреблении загрязненных радионуклидами продуктов питания.

Происходит существенное снижение качества учебы в первую очередь из-за устойчивого снижения интереса к учебе и увеличения количества неблагополучных семей. Общественные и социальные условия складываются так, что значительная часть родителей из семей, которые отнесены к неблагополучным, не видят престижа образования в обществе и потому не заинтересованы в учебе своих детей.

Реализация различных видов помощи в преодолении последствий катастрофы требует формирования базы достоверных знаний о психолого-педагогических особенностях жизнедеятельности детей и подростков пострадавших регионов, о медицинских и социально-психологических аспектах последствий аварии и их влиянии на характер образовательного процесса.

Создание специализированных служб помощи детям, их родителям и учителям позволит существенно уменьшить негативное воздействие последствий чернобыльской катастрофы.

Данные выводы свидетельствуют о необходимости проведения дальнейших исследований в направлении решения этих проблем.

Литература:

1. Бабосаў Я.М. Гісторыя памылак не даруе // Адукацыя і выхаванне. – 1992. – № 4. – С. 6.
2. Володько В.Ф., Пергаменщик Л.А. Основные результаты научно-исследовательских работ по программе Социально-психологическая реабилитация и социально-правовая защита детей и подростков, пострадавших от катастрофы на ЧАЭС // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф. Тез. докл. Межд. конф. – Гомель, 1994. – С.17.
3. Глазачев О., Шарапов А. “Дети Чернобыля”: радиация, эмоциональный стресс и проблемы здоровья // Врач. – 1992. – № 11.
4. Лутович Т.Ф. Чернобыльская катастрофа: психологические последствия и пути их преодоления // Проблемы экологического образования в постчернобыльских условиях: Сб. статей Межд. науч.-практ. конф., Мозырь, 1998. – С.137-138.
5. Лытко А.А. Десятилетие катастрофы: необходимость смены парадигм в научно-психологической проблематике // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф. Тез. докл. Межд. конф. – Минск, 1996. – С.63.
6. Малишевский В., Жигалов А. Период полураспада страха перед радиацией // Комсомольская правда. – 2000. – № 50. – С.11.
7. Никуленко О.А., Татенко Е.М. Обзор зарубежной литературы по проблемам психологической помощи детям и подросткам, пострадавшим от экологической катастрофы // Соціально-психологічна реабілітація дітей і підлітків, що постраждали від Чорнобильської катастрофи / Зб. наук. праць. – Киев, 1992. – С.163-168.
8. Орлов А.А., Петровичев В.М. Дети Чернобыля: опыт психолого-педагогической реабилитации // Педагогика. – 1997. – №4. – С.17-24.
9. Оценка влияния сложившихся социально-экономических факторов и условий функционирования школьных, дошкольных и внешкольных учебных заведений Ельского района Гомельской области на результативность учебно-воспитательного процесса (анализ, проблемы, выводы, предложения): Отчет о НИР / Белорус. науч.-исслед. ин.-т образования: Рук. темы Н.И. Латыш. – Минск, 1992. – 146.
10. Слепкова В.И., Коптева С.И. Временная перспектива подростков зоны радиоактивного загрязнения. – Мн., 1995. – С.114-125.
11. Яковенко С.И. Теоретические объяснения психологических последствий аварии на Чернобыльской АЭС и практические действия по их минимизации // Актуальные проблемы кризисной психологии: Сб. науч. тр. / Отв. Ред. Л.А. Пергаменщик. – Мн.: НИО, 1999. – 188 с.

ТРУДОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАТОР ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ШКІЛ 20-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Школа постійно потребує нових освітніх концепцій, нових підходів до організації навчально-виховного процесу, заміни педагогічних технологій, розробки нових методик, програм. Слід зауважити, що це є особливо важливим в періоди занепаду, розвалу економіки, пограбування держав і народів, зневіри багатьох людей у можливості покращення ситуації. Саме у такі періоди освіта повинна дати молоді не тільки освітню підготовку, але й сформувати в неї необхідні моральні і вольові якості, допомогти знайти своє місце у суспільстві.

Відомо, що сьогодні велике значення надається діалогові культурного розвитку минулого і майбутнього а сполучною ланкою між ними повинна виступати освіта. Оскільки людина – головна цінність суспільства, то освіта повинна забезпечувати розвиток і саморозвиток дитини, носити людинотворчий характер, а основою освітнього процесу має бути формування особистості школяра.

Це дуже складна справа особливо у період, коли Українська держава тільки стає на ноги. Вона повинна вирішуватись не тільки в навчальних закладах, а й поза ними з урахуванням як досвіду минулих поколінь, так і сучасних пошуків науковців.

Цікавим те повчальним є досвід організації навчально-виховного процесу школи у 20-х роках ХХ століття в Україні. До нього зверталася багато сучасних дослідників (О.В. Сухомлинська, В.Я. Савченко, А.В. Вихрущ, Р.С. Гуревич, Т.К. Завгородня, Ю.П. Руденко та інші). Разом з тим питанням формування наукової картини світу у школярів у досліджуваний період необхідної уваги не приділялося.

Метою даної статті є аналіз процесу формування в учнів цілісної картини світу в 20-ті роки ХХ століття, коли в школах нашої країни інтегруючим засобом була трудова підготовка дітей.

Передусім нагадаємо, що одразу після лютневої революції (1917 р.) почалася перебудова української школи відповідно до нового змісту загальної освіти. Аналіз архівних матеріалів, проведений М.С. Гриценком, доводить, що новий поштовх перебудова школи на Україні отримала у січні 1919 року. Їм став декрет уряду Української РСР від 25 січня 1919 року “Про передачу всіх навчальних закладів у відання Наркомосу”. Пізніше урядом був виданий ще цілий ряд декретів, які визначали основи загальної побудови освітньої системи України. Згідно з ними Наркомос видавав постанови та інструкції щодо організації шкільної справи. Серед них положення “Про єдину трудову школу Української РСР” від 1 квітня 1919 року, в якому підкреслено, що навчання в школі повинно носити не тільки загальноосвітній, а й політехнічний характер. Велике значення має надаватися також продуктивній праці учнів [2].

У липні 1920 року Наркомос УРСР видав “Декларацію про соціальне виховання дітей”, в якій рекомендовано звичайну загальноосвітню школу замінити дитячими будинками і школами-комунами, в основу навчально-виховного процесу яких ставилося трудове виховання. У ньому також зазначалося, що при школі повинні бути майстерні, клуби, різні студії, тощо [3]. Поява цієї декларації пояснюється соціально-економічним становищем України тих часів: розруха, безпритульність, голод тощо, яке вимагало створення великої кількості установ інтернатного типу і запровадження скороченого терміну навчання.

Але, не дивлячись на декларацію, основною для учнів 8-15 років стає єдина трудова школа. Так, у звіті Одеського губернського відділу народної освіти (1920 рік) підкреслено, що шкільна реформа у 1919-1920 навчальному році не проводилась. Її частково планувалося провести у 1920-1921 навчальному році. Про можливості реформування повідомлялось наступне: “Частина шкіл буде повністю переведена у єдину трудову школу. Друга, і,

можливо, більша частина, буде тільки наблизатися до типу єдиної трудової школи. І, нарешті, третя, кількісно сама велика частина шкіл залишаючись тимчасово книжково-схоластичною за типом, отримує зміни у програмах та загальні основні зміни у характері управління” [8].

Із звіту зрозуміло, що перебудова школи на місцях відбувалися поступово, відповідно до наявних матеріальних і людських ресурсів. Перебудова школи значно ускладнювалася військовою інтервенцією, громадянською війною і голодом, які в більшій чи меншій мірі охопили територію всієї України. Окрім цього багатонаціональний склад населення, наявність значної кількості шкіл різного підпорядкування, обмежена кількість підручників та навчальних посібників рідною мовою, недостатня кількість шкіл, низький рівень освіти на території України та інші фактори гальмували процес створення нової трудової школи.

Нова школа була такою: від 4 до 8 років діти перебували у дитячих комунах (дитячі садки і майданчики); від 8 до 12 років – у першому концентрі семірічної трудової школи; від 12 до 15 років – у другому концентрі семирічної трудової школи; після 15 років – у професійній школі.

На жаль перебудовувалися, відповідно умов нової школи, також гімназії, реальні училища та інші середні навчальні заклади. Історія свідчить, що більш складно було перебудувати за таким зразком початкові школи, а ще складніше – створити нові. Як наслідок, поставлене урядом завдання (безкоштовна і обов’язкова політехнічна освіта) відразу виконати було неможливо. Потрібен був час та кошти. Окрім цього на Україні до 1920 року документів Наркомосу, які б регламентували діяльність шкіл та навчальних програм, не було. Тому перебудову навчально-виховної роботи шкіл проводили місцеві органи на власний розсуд.

Зауважимо, що тільки після постанов від 12 лютого 1919 року „Про заборону викладання “Закону Божого”, церковної історії, церковно-слов’янської мови, церковних співів”, від 16 травня 1912 року “Про викладання окремих дисциплін” та “Положення про єдину трудову школу” внесено значні зміни до навчальних планів і програм, які значно розширили можливості здійснення трудового навчання учнів.

Розпочата в цей період робота щодо поєднання навчання із продуктивною працею, наближення школи до життя надавала можливість трудовій підготовці молоді зайняти почесне місце серед інших напрямків формування людини. Але організація, зміст, форми трудового виховання не тільки для вчителів, а й для керівників Наркомосу України, на жаль, були не зрозумілими. До того ж організувати трудову підготовку при відсутності необхідного обладнання і матеріалів, досвіду практичної роботи, а також за скрутних соціально-економічних умов було дуже складно. Тому було розпочато роботу щодо вивчення досвіду роботи учителів і навчальних закладів з цього питання, як на території України, так і в РРФСР, яка трохи раніше почала перебудову школи.

Аналіз документів і матеріалів того періоду показує, що трудове виховання в школах займало важливе місце. Найбільш поширеним було самообслуговування. Школярі виконували роботи, пов’язані з прибиранням приміщень школи, подвір’я, шкільних садиб, вулиці біля школи, роботою на кухні, ремонтом одягу і взуття, виготовленням шкільного інвентарю і обладнання, ремонтом класних меблів, роботою в саду, на городі, пришкільній ділянці, приготуванням харчів, розрахуванням кількості продуктів, їх обліком тощо. Деякі школи включали у трудове виховання навіть такі види робіт, як переписування паперів, рознесення повідомлень, виконання обов’язків посильних, чергування у виконкомх та інших організаціях.

Разом з тим, уже в ті роки у частині шкіл учні виготовляли різні вироби як для школи, так і для громадських потреб на базі створених при школах майстерень. Але вибір видів ремісничої праці у школах був зумовлений не педагогічними міркуваннями, а випадковими факторами. Серед них: можливість обладнати майстерню, знайти потрібного фахівця-викладача, потреби регіону в результатах праці школярів. Легко вирішувалось дане питання у тих школах, які були організовані на базі дореволюційних ремісничих училищ або інших навчальних закладів, що мали свої майстерні. Найбільш розповсюдженими в школах були такі ремесла: столярне, слюсарне, чоботарне, рукодільне тощо. У деяких регіонах діти вчилися також плести лапті, солом’яні

брилі, ліпити різні вироби з глини, ткати та ін.

Деякі школи починали вводити виробничу працю учнів на базі підприємств. Це дозволяло більш ефективно здійснювати зв'язок навчання з життям і продуктивною працею. У цей же період запроваджується суспільно-корисна праця школярів (благоустрій міст і сіл, висадка дерев та кущів у лісопарках та парках, прибирання територій тощо).

У 1918-1920 роках у частині шкіл України школярі при вивченні дисциплін природничо-математичного циклу виготовляли наочні прилади, проводили заміри земельних ділянок, ознайомлювалися з сільськогосподарськими технологіями.

Вищезазначене доводить, що об'єктами праці у школі 20-х років ХХ століття могли стати будь-які роботи. Це можна пояснити скрутним економічним станом країни. Ті незначні кошти, які виділялися державою для потреб школи, не могли забезпечити її існування. Тому навчальні заклади самотужки вирішували питання забезпечення гідного існування і організації діяльності учнів. Відповідно всі необхідні роботи вони включали у процес трудового виховання та навчання школярів, яке посіло головне місце у школі. З іншого боку, слід зауважити, що багато педагогічних працівників навіть не замислювалися над виховною цінністю праці, а виходили з того, що її дуже просто організувати. Деякі партійні функціонери помилково вважали, що запровадження самообслуговування відразу перебудує школу "барчуків" і "білоручок" у трудову школу, але вони помилялися, бо той період розвитку педагогічної науки так і не знайшов оптимальних шляхів побудови трудової школи.

Без сумніву, праця з самообслуговування мала позитивний ефект, але помилка багатьох освітніх діячів та вчителів була у прагненні звести все трудове виховання школярів лише до організації самообслуговування.

У 1920 році почало поступово змінюватися ставлення до трудового виховання. Наркомос України вперше видав навчальний план єдиної семирічної трудової школи на 1920-1921 навчальний рік, який включав 12 предметів, розподілом кількості годин на тиждень по класах [4].

Аналіз цього плану (див. таблицю 1) дозволяє зробити висновок, що ручна праця займала центральне місце серед інших предметів. По-перше, її вивчали у всіх класах від першого до сьомого. По-друге, на неї відводилося по 2-3 години на тиждень. Загальна кількість годин на ручну працю учнів 1-7 класів – 20. Більша кількість годин (37) була передбачена тільки на вивчення краєзнавства, але воно вивчалось тільки в 1-3 класах.

Таблиця 1

Навчальний план єдиної семирічної трудової школи на 1920-1921 н.р.

№ п/п	Назви предметів	Кількість навчальних годин на тиждень по класах							Загальна кількість годин
		1	2	3	4	5	6	7	
	Краєзнавство	12	12	13	-	-	-	-	37
	Рідна мова	-	-	-	4	4	4	4	16
	Друга місцева мова	-	-	-	3	3	3	3	12
	Математика	-	-	-	4	4	4	4	16
	Природознавство	-	-	-	3	3	3	3	12
	Фізика і хімія	-	-	-	-	-	3	3	6
	Історія з громадянознавством	-	-	-	2	2	2	2	8
	Географія	-	-	-	2	2	2	2	8
	Малювання і ліплення	2	2	2	2	2	2	2	14
	Ручна праця	2	3	3	3	3	3	3	20
	Ігри і фізичні вправи	2	2	2	2	2	2	2	14
	Співи	2	2	2	2	2	-	-	10
	Разом:	20	21	22	27	27	28	28	173

У школах широке розповсюдження отримав “трудовий метод викладання” усіх навчальних предметів. Наприклад, при вивченні геометрії виконувались практичні роботи з визначення довжини прямих ліній, розмірів полів, площі садів, городів тощо. На уроках природознавства діти знайомились із будовою насіння, проводили досліди щодо вирощування розсади, щеплення дерев тощо.

Робота шкіл за цим навчальним планом у 1920-1921 навчальному році спонукала до внесення в нього певних корективів. До того ж значна частина шкіл працювала за навчальними планами Наркомосу РРФСР, у які теж вносили зміни. Проблему організації навчально-виховного процесу вчителі і керівництво шкіл вирішували на власний розсуд, бо навчальних програм Наркомос не видавав, підручники були в основному дореволюційного видання, надруковані російською мовою, значну їх частину взагалі заборонялося використовувати. Тому формування уявлень про світ у дітей в різних школах мало відмінності і далеко не завжди носило науковий характер.

У 1921-1930 роках Наркомосом УРСР організацію навчально-виховного процесу в школі було переведено на більш високий рівень. На більш високому рівні організовано в цей період і трудове виховання.

У 1922 році “Кодексом законів про освіту в УРСР” визначено такі типи шкіл: трудова школа (діти 8-15 років) та дитячий будинок –інтернат (діти 4-17 років), а також передбачено відкриття для малолітніх правопорушників дитячих будинків, трудових колоній та комун, прийомників та розподільників [6]. Кодексом в основу роботи навчально-виховних закладів було покладено організацію трудового процесу і гармонійного виховання школярів. Трудове навчання учнів мало проводитись у формі уроків, гурткових занять, урочної та позаурочної ручної праці. Було висунуто вимогу щодо створення майстерень і виробничої бази шкіл.

Треба нагадати, що починаючи з 1920-1921 навчального року почали відкриватися перші школи ФЗУ, школи селянської молоді тощо.

Важливим для подальшого розвитку освіти в Україні був X з’їзд КП(б) України (1927 р.), який прийняв рішення “Про завдання культурного будівництва на Україні”, яке передбачало, зокрема, збільшення асигнувань на освіту, будівництво нових шкіл та організацію трудового навчання школярів, охоплення робітничо-селянської молоді школами ФЗУ, професійними школами [7].

У 1928-1929 навчальному році запроваджено політехнічне навчання і разом із тим багато міських семирічних трудових шкіл України реорганізовано у фабрично-заводські семилітки, а сільських – у школи колгоспної молоді. Але найбільш масовим навчальним закладом України до 30-х років збереглася початкова чотирирічна школа.

У досліджуваний період, не дивлячись на зміни у навчальних планах, школа продовжує розвиватися як трудова. Це можна проілюструвати на прикладі організації навчання в першому і другому класах індустріальної трудової школи.

Так, на першому році навчання учень, працюючи по 3 години на день протягом одного місяця в кожній майстерні школи, проходив перший концентр знайомства з ручною працею. Це знайомство можна було проводити також у вигляді вільних занять у майстернях самої школи.

На другому році навчання відвідувалося більш глибоке ознайомлення з ручною працею під час роботи у 2-3 майстернях, які обирали самі учні. За допомогою найпростіших інструментів школярі виготовляли прості вироби. У переважній більшості випадків діти працювали у столярних та слюсарних майстернях, а вироби, виготовлені ними, використовувалися у школі, вдома, у дитячих будинках тощо. Цінним є те, що паралельно із ручною працею протягом обох років йшла робота в наукових кабінетах школи [5, с.80].

На першому році навчання завданням було розширення загального кругозору учнів у процесі демонстрації зв’язку знань, які вони отримали із книжок, з життям людей. А. Г. Калашников писав, що для цього в школі мають проводитись цікаві науково-популярні заняття на загальному фоні трудового життя. Учні повинні виконувати деякі столярні чи слюсарні роботи, а заняття у шкільних кабінетах можуть бути організовані у такий спосіб:

Суспільно-економічний кабінет – дослідження історії походження інструментів;

практичні роботи щодо виконання малюнків і моделей первісних знарядь, побуту первісного будівельника, столяра, коваля.

Біолого-географічний кабінет – засвоєння коротких відомостей з біології дерева. Розробка тем : “Як людина працює”, “Ліс – джерело деревини”, “Розподіл лісів на земній поверхні”, “Походження заліза і де його добувають”.

Механіко-математичний кабінет – ознайомлення з елементами технічного креслення, історичними відомостями про рахунок і зачатки математики, математичні символи, узагальнені числові завдання, поняттям про функціональні залежності, технікою розрахунків, вирішенням простих практичних завдань.

Фізико-технічний кабінет – дослідження інструментів, властивостей тіл, засвоєння загальних понять про роботу та ін..

Хіміко-мінералогічний кабінет ознайомлення з хімією деревини, процесом її горіння, з відомостями про мінералогію заліза, залізних руд, їх переробку тощо.

Робота в інших майстернях (швацьких, чоботарних, політурних) спонукала школярів до вивчення в наукових студіях ряду інших питань, пов'язаних з виконанням цих робіт. Наприклад, у суспільно-економічному кабінеті учні засвоювали відомості про історію тканини, первісне ткацтво і прядіння, історію паперу, політурної справи, взуття та одягу [5].

Змістом навчання в індустріально-трудових школах передбачалися і вільні заняття у студіях. Їх метою був розвиток особистості учня. Ці заняття носили індивідуальний характер і пов'язували в єдине ціле різний матеріал, який був накопичений під час роботи школярів у кабінетах і студіях. Серед тем таких занять, що проводилися для учнів першого року навчання: “Загальні відомості із біології рослин”, “Історія розвитку виробництва первісного суспільства”, „Деякі підсумки з галузі механіки” тощо [5, с. 85].

Вищезазначене свідчить, що учні отримували у індустріально-трудої школі знання, які були тісно пов'язані із побутом людей, із їхнім життям. До того ж такі знання намагалися привести у певну логічну систему, узагальнити їх, що, на нашу думку, надавало можливість сформувати цілісну картину світу, у якій теоретичні знання були поєднані із практикою життя.

У 1920-1930 роках у трудових школах України широко використовувались програми, створені Державною вченою радою Наркомосу РРФСР, на основі комплексної системи навчання. Базувалися вони на організації трудової діяльності дітей. Наприклад, у 1926-1927 навчальному році для першого класу сільської школи була визначена така система комплексів:

Перші кроки в школі.

Осінні роботи у сім'ї.

Охорона здоров'я.

Підготовка до зими і зимових робіт.

Життя і праця взимку.

Наближення весни і підготовка до весняних робіт.

Весняні роботи і участь у них дітей [1].

Як видно із наведеного прикладу, виконання програми забезпечувало ознайомлення учнів з явищами навколишнього життя в ході трудової діяльності, яка виступала своєрідним інтегратором, забезпечувала створення у школярів цілісної картини світу.

Отже, аналіз процесів перебудови системи навчально-виховної роботи шкіл у 20-ті роки ХХ століття показує, що було створено значні потенційні можливості для формування в учнів цілісної наукової картини світу за рахунок інтеграції всіх навчальних предметів навколо трудового навчання і виховання. На його основі діти знайомилися із трудовою діяльністю людей, вивчали явища із життя суспільства, засвоювали взаємозв'язки людей, які виникали у процесі праці та ін.

Разом з цим у 20-ті роки ХХ століття було зроблено і значну кількість помилок, пов'язаних, наприклад, з перебільшенням ролі трудового навчання і виховання. Зазначене, на нашу думку, має бути враховане в ході сучасного реформування освітньої системи. Тому у

подальших дослідженнях науковцям саме на ці проблеми слід звернути особливу увагу.

Література:

1. Альдов А. Изменение в программах гуса // Народный учитель. - 1926. - № 5. - С. 20-24.
2. Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917-1965). - К.: Рад. школа, 1966. - 260 с.
3. Декларація про соціальне виховання//Вісник наркомосу УРСР. -1920. - №1. - С. 5.
4. Збірник матеріалів Київської губнаросвіти. - К., 1920. - С. 49.
5. Калашников А.Г. Индустриально-трудовая школа. - М.: Гос. издательство, 1924. -120 с.
6. Кодекс законів про народну освіту в УРСР. - Харків: НКО УРСР, 1922. - С. 3-5.
7. Комуністична партія України в резолюціях і рішеннях з'їздів і конференцій. - К.: Держполітвидав УРСР, 1958. - 405 с.
8. Одесский облгосархив УМВДФ. Одесский губнаробраз, оп. 1, д. 4, - С. 33-89.

УДК 377.8

*Є.В. Кулик
м. Дрогобич*

ОЦІНКА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена діагностиці рівня підготовки майбутніх вчителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності (ПДД). Представлений аналіз анкет, який показує рівень готовності студентів до ПДД. Запропоновані висновки направлені на визначення педагогічних умов формування готовності до педагогічної дослідницької діяльності.

Ключові слова: педагогічна дослідницька діяльність, готовність, зміст, діагностика.

Сучасний кризовий стан освіти вимагає переходу до нового типу світогляду, а тому і до нового типу освіти. Актуальними стають концепції безперервної освіти та випереджуючого характеру освіти, щодо розвитку суспільства. Тому пріоритетною рисою сучасної освіти є підготовка особистості, яка зможе творчо вирішувати проблеми як сьогодення так і майбутнього, і повинна швидко адаптуватись до нових проблем.

Однією з головних проблем сучасної освіти є подолання суперечностей між однаковою підготовкою вчителів і індивідуально-творчим характером їх діяльності. В зв'язку з цим головними вимогами до майбутніх вчителів стають розвиток їх творчих можливостей, вміння вирішувати складні нетрадиційні педагогічні проблеми, уміння використовувати дані сучасної педагогічної науки.

Потреби педагогічної практики свідчать про необхідність набуття майбутніми вчителями творчої діяльності завдяки формуванню навчально-дослідницьких умінь.

Аналіз вузівської практики показує, що на сьогодні недостатньо розроблені питання формування готовності майбутніх вчителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності. Цей процес має спонтанний характер і формується на основі інтуїтивних уявлень педагогів. Тому актуальною є проблема формування готовності майбутніх вчителів трудового навчання до ПДД. Метою нашого дослідження є оцінка готовності вчителів до ПДД.

Для того щоб виявити рівень сформованості готовності необхідно визначити ті критерії, на основі яких визначається суть нашого питання. Проблема критеріїв готовності в педагогічній науці дуже дискусійна [4; 7; 9].

Готовність не існує сама для себе і сама по собі без зовнішніх цілей, але вона і не вичерпується повністю досягнутим зовнішнім практичним результатом. Результативною ж, як і безрезультативною, з точки зору зовнішніх досягнень може бути як неусвідомлена, так і

вільна свідомо діяльність. Разом із цим результат - далеко не зайвий для готовності момент. Він служить її стимулятором, який спонукає суб'єкта до пошуку нових шляхів і засобів досягнення мети.

В науковій літературі готовність розглядають як з точки зору психології за різними ознаками: як установку (грузинська школа Д.Н.Узнадзе); наявність здібностей (Б.Г.Ананьєв, С.Л.Рубінштейн); якість особистості (К.К.Платонов); складне особистісне утворення (Ю.З.Гільбух), так і з точки зору педагогіки, як синтез властивостей особистості (В.А.Крутецький, С.М.Либік); складне особистісне утворення (Л.В.Кондрашова); система, яка складається з мотиваційного, змістовно-процесуального та виконавського компонентів (В.В.Васенко, О.Г.Мороз, В.О.Сластьонін). Різноманіття трактування поняття готовності та її видів зумовлені завданнями і специфікою діяльності, яка вивчалась у кожному окремому дослідженні. Як бачимо, у сучасній психологічній літературі не має єдиного тлумачення цього поняття. Але чітко проглядаються два основні підходи до вирішення цієї проблеми. В першому "готовність" розглядається як певний функціональний стан, близький до поняття "психологічна установка" (Д.Н.Узнадзе) [11] – "передстартовий стан" (М.Д.Левітов) [8].

Другий теоретичний підхід розглядає психологічну готовність як підготовленість (М. І.Д'яченко, Ю.З.Гільбух та ін.) [4; 6]. Згідно з другим підходом психологічна підготовленість розглядається як стійка характеристика особи і діяльності, як цілісний комплекс, що включає в себе мотиваційний, інтелектуальний та інші складові, відповідно до вимог змісту й умов діяльності. Після дослідження в психології, проблема готовності активно досліджується і в педагогіці, тобто є психолого-педагогічною проблемою. На базі психологічних підходів в педагогіці розвиваються функціональний і особистісний підходи, які набули поширення в педагогіці та дидактиці. Основу першого підходу складає вивчення тих психологічних функцій, які забезпечують досягнення нових результатів діяльності [8; 11]. Представники другого підходу розглядають психологічну готовність у взаємозв'язку з особистими передумовами до успішної діяльності, а саме з такими, як знання та уявлення про особливості діяльності, володіння засобами та прийомami її виконання [4].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень показує, що в основі будь-якої діяльності лежить готовність людини до її виконання. В останній час по'являються роботи, в яких розкривається специфіка готовності до педагогічної праці. Деякі автори схильні вважати, що "готовність до педагогічної праці" характеризується тими ж сутнісними характеристиками, що і готовність до "продуктивної праці". Так А.Ц.Пуні стверджує, що готовність до педагогічної діяльності в цілому не відрізняється від готовності до будь-якої іншої діяльності і являє собою своєрідний психічний стан особистості, який характеризується "тверезою упевненістю в своїх силах", оптимальним рівнем збудження, усвідомленою мотивацією і прагненням досягти поставленої мети. Однак з цим твердженням не можна погодитися, так як готовність - це система, сутність якої певною мірою визначається специфікою діяльності, показником якої вона є і яка формується на основі зовнішніх і внутрішніх умов.

В дослідженнях ряду авторів різні трактування сутності готовності і її видів зумовлені завданнями і специфікою діяльності, яка розглядалася в кожному окремому дослідженні. Так Васенко В.В. досліджував формування готовності студентів до трудового виховання молодших школярів; Пенькова Р.І. - формування у студентів готовності до роботи класним керівником; Мороз О.Г. розглядав професійну готовність випускників педвузу як важливу передумову їх адаптації до роботи в школі; Ярошенко О.Г. - формування готовності до засвоєння передового педагогічного досвіду у вчителів загальноосвітніх шкіл.

Найбільш повне визначення готовності до педагогічної праці дав В.О.Сластьонін [10]. Він вважав готовність до педагогічної праці системою підготовленості до успішного виконання професійно-педагогічних функцій. Таким чином, ми можемо зробити висновки, що не існує єдиної і всебічної готовності. А є готовність до визначеного виду діяльності. А сама готовність є системою, яка складається з окремих компонентів, які формуються на основі зовнішніх і внутрішніх умов.

Згідно з метою нашого дослідження перш за все необхідно вирішити наступні завдання:

який зміст вкладають в поняття “критерій”, наскільки це поняття в педагогіці збігається з загальнонауковим визначенням; якою мірою висунуті в педагогічній літературі критерії задовольняють ті вимоги, які до них висуваються, і як вони можуть використовуватися для діагностики.

Поняття “критерій” в спеціальній літературі означає мірило, відповідно якому робиться оцінка або вибір після вимірювання. При цьому зазначається, які показники, параметри треба враховувати, а які – ні (маються на увазі величини, які піддаються вимірюванню). Наприклад, при оцінці якості автомобіля: його потужність, витрата пального, місткість і т.ін. В педагогіці це поняття трактується значно ширше і не завжди коректно. Багато авторів наголошує на тому, що всі вимірювання в педагогічних дослідженнях відносні, головне питання полягає в тому, що приймається за еталон, який дозволяє шляхом порівняння з ним виявити у відносному відображенні ступінь розвитку якості або явища, яке вивчається.

Вивчаючи теоретичний аспект проблеми критеріїв, ми переконалися в тому, що дослідники з різних позицій підходять до розуміння і тлумачення поняття “критерій”. Його визначають як “рівень”, “показник”, “параметр”, “ознака” [1; 2; 3; 5]. Насправді ж під критерієм у загальному розумінні приймається “ознака”, на основі якої робиться оцінка, визначається або класифікується будь-що; мірило суждень, оцінка.

Розв'язуючи завдання, пов'язане з вибором критерію готовності до педагогічної дослідницької діяльності, слід з'ясувати вимоги, яким він повинен відповідати. В літературі визначають такі вимоги:

- а) інформативність;
- б) об'єктивність;
- в) можливість якісного опису;
- г) валідність;
- д) нейтральність.

У своїй роботі при розробці критеріїв готовності ми виходили з загальноприйнятого визначення поняття “критерій” і вимог критеріального підходу.

Готовність до педагогічної дослідницької діяльності розглядається нами як складна система. Не можна вести мову про єдиний критерій готовності, бо не існує такої основи, яка б охоплювала внутрішні і зовнішні вияви багатоструктурного утворення, яким є готовність до педагогічної дослідницької діяльності з її специфічними особливостями.

Ні один критерій не є валідним для виміру кількох явищ або елементів системи. Не існує і загальної валідності критеріїв.

При визначенні критеріїв в дослідженнях готовності перш за все необхідно з'ясувати те, що бажають виміряти за допомогою критеріїв (знання фактів, розуміння теорії, мотиви професійної діяльності, уміння і т.д.). Відповідно до мети перевірки треба визначити і критерії оцінки.

На думку Н.В.Кузьміної, ніхто, окрім учителя, не може дати відповідь на питання, про те, які мотиви спонукають його до вибору педагогічної професії, до вдосконалення своєї діяльності [7]. Аналогічно з висновками Н.В.Кузьміної ми пропонуємо оцінювати мотиваційний компонент за такою ознакою, як ставлення до здійснення педагогічної діяльності. Цей критерій відповідає усім висунутим вимогам.

По-перше, він об'єктивний, бо дає можливість визначити ставлення вчителів до дослідницької роботи однозначно.

По-друге, він спрямований на оцінку мотиваційного компоненту готовності і не оцінює інші компоненти.

По-третє, він нейтральний по відношенню до досліджуваної системи (не залежить від методів навчання).

Показниками мотиваційного компоненту готовності за критерієм ставлення до педагогічної дослідницької діяльності, який задовольняє всі вимоги критеріального підходу є:

- а) байдуже ставлення (коли інтерес стимулюється зовні);
- б) пасивно-позитивне ставлення (коли мотиви пов'язані з усуненням труднощів у

роботі);

в) активно-діяльнісне ставлення.

Змістовно-процесуальний компонент готовності - це інформація про види педагогічної дослідницької діяльності, їх зміст і процеси здійснення, а також знання статистичних методів у педагогіці.

Існує декілька підходів до оцінки знань, кожний з них має як недоліки, так і переваги. Це дає нам можливість оцінювати рівень підготовки студентів до кожного виду педагогічної дослідницької діяльності.

Оцінка перш за все повинна бути об'єктивною і виставлятися на базі єдиних вимог. В.П. Беспалько запропонував свого часу класифікацію рівнів засвоєння знань. Основний в ієрархії рівнів - рівень знайомства. Оволодіння ним характеризується наявністю сформованих дій розпізнавати, розрізняти деякі об'єкти з визначеної множини. Але спроби безпосереднього використання системи В.П. Беспалько в дослідницькій практиці наштовхнулись на великі труднощі. Бо рівні описані узагальнено і не сформульовані точні критерії віднесення до того чи іншого рівня. Бударкевич В.П. пропонує оцінювати знання за такими значеннями "відповідь не дана" і "відповідь дана". Використання такої шкали не зовсім коректне, бо автор не дає критеріїв, і не зрозуміло куди відносити відповідь, в якій були помилки. Тобто автор пропонує використовувати номінальну шкалу, в той час, як в педагогічній практиці більш поширені порядкові шкали, які є коректніші за номінальні. Спираючись на доробки В.П. Беспалько, Н.М. Розенберга, ми запропонували свої розробки критеріїв оцінки змістовно-процесуального компоненту готовності. Найбільш поширена у педагогіці методика оцінки знань за сформульованими критеріями та, показники якої мають опис. Виходячи з цього, змістовно-процесуальний компонент готовності ми пропонуємо оцінювати за ознакою: психолого-педагогічні знання з проблеми педагогічної дослідницької діяльності, тому що предметна діяльність будується на знанні змісту етапів діяльності.

Виконавчий компонент готовності - це уміння проводити педагогічну дослідницьку роботу.

Будь-який метод, в тому числі, наприклад, експеримент, як метод дослідження, може бути об'єктивно описаний системою прийомів, які використовуються найчастіше.

Аналіз розв'язування навчальних проблем, виконання дослідницьких завдань студентами дійсно показує, що успіх або навпаки невдача в цьому виді діяльності в основному залежать від того, який "набір" прийомів наукового методу використовується і якою мірою вони опановані.

У зв'язку з цим є всі підстави для того, щоб вважати, і тут ми цілком згодні з В.І. Андрєєвим, що навчально-дослідницьке уміння - це уміння застосовувати відповідний прийом наукового методу в умовах розв'язування навчальної проблеми при виконанні навчального дослідницького завдання [1].

Якщо виходити з аналізу розв'язуваних проблем, виконаних навчально-дослідницьких завдань студентів, то досить чітко можна визначити як ознаки, так і рівні сформованості відповідних дослідницьких умінь.

Зроблений нами в цьому напрямку аналіз показав, що розвиток уміння застосовувати відповідний прийом експериментально-дослідницької діяльності в педагогіці визначається кількома ознаками:

1. Ознака правильності, яка характеризує уміння використовувати прийом:

- а) правильно;
- б) частково правильно;
- в) не правильно.

2. Ознака зв'язку, яка характеризує уміння використовувати прийом:

- а) в системі з іншими прийомами;
- б) в деякому конкретному зв'язку з іншими прийомами.

3. Ознака переносу, яка характеризує уміння використовувати прийом:

- а) в новій ситуації;

б) в частково зміненій ситуації;

в) в добре відомій ситуації.

Запропоновані нами рівні вияву критеріїв і показники кожного з компонентів готовності тепер безпосередньо дозволяють перейти до розробки оцінки готовності студентів до педагогічної дослідницької діяльності.

Аналіз досліджень в галузі дидактики, спеціальних методик та інших галузях педагогічної науки, а також вивчення практики навчання і виховання у вищих навчальних закладах показують, що порядкові (рангові) вимірювання є розповсюдженими і найбільш вживаними. Досить послатися на порядковий рівень вимірювання знань, розумового розвитку, дисциплінованості, ступеня привабливості професії у дослідженнях з профорієнтації і профвідбору.

Широке використання порядкових шкал в навчально-виховному процесі і дослідженнях освіти та виховання пояснюється тим, що в багатьох випадках при вивченні педагогічних об'єктів та явищ ми не маємо кількісної міри, більш сильної, ніж оцінка порівняльної інтенсивності однієї ознаки у різних об'єктів.

Якщо позначити через Φ перетворення, яке припускається для цієї шкали, то можна стверджувати, що для порядкової вимірювальної шкали перетворення Φ може бути будь-яким монотонним перетворенням, тобто монотонним збільшенням або монотонним зменшенням. Це означає, що для будь яких X_i та X_j $\Phi(X_i) < \Phi(X_j)$ тоді і тільки тоді, коли $X_i < X_j$ (монотонне зростаюче перетворення) або $\Phi(X_i) > \Phi(X_j)$ тоді і тільки тоді, коли $X_i > X_j$.

Якщо мову вести про трьохрівневу порядкову шкалу вимірювання готовності до педагогічної дослідницької діяльності, то множина класів шкали $X = \{1, 2, 3\}$, $2 < 3$ і $\Phi(2) < \Phi(3)$.

Впорядкованість на множині усіх можливих результатів, які складаються з рівнів компонентів готовності, можна в самому загальному вигляді визначити як координати a в c . Зауважимо, що координати описують рівень кожного з компонентів системи.

Будемо говорити, що рівень готовності (b_1, b_2, b_3) вище іншого рівня (a_1, a_2, a_3) тоді коли кожна координата рівня " b " не менша відповідної координати " a " : $b_i > a_i$, і хоча б одна з координат при цьому фактично більша, ніж одноіменна.

Необхідно констатувати, що порядковий рівень вимірювання не дозволяє виявити розмір інтервалів, дистанцій між класами на шкалі. Пояснимо цю думку на прикладі п'ятибальної порядкової шкали виміру успішності. Використання цієї шкали спирається на виправдане припущення, що рівень засвоєння знань, який відповідає оцінці 4, вищий, ніж рівень опанування тими ж елементами навчального змісту, який визначається оцінкою 3, і безумовно вищий, ніж у випадку оцінки 2.

Це дає нам можливість оцінювати рівень готовності студентів до кожного виду педагогічної дослідницької діяльності.

Елементарний рівень готовності характеризується наявністю компонентів сформованих на елементарному рівні.

Середній рівень готовності характеризується наявністю компонентів, з яких один або два компоненти сформовані на елементарному рівні.

Високий рівень готовності характеризується наявністю компонентів, які мають високий рівень.

Проблема підготовленості вчителів до науково-дослідницької діяльності пов'язана з визначенням потрібних для цього критеріїв.

На нашу думку, структура планування діяльності повинна включати такі елементи: визначення проблеми і можливостей; аналіз проблеми; планування дій; експериментування з наступним можливим, у разі необхідності, переплануванням дій; реалізація дій; оцінка результатів.

На практиці така схема реалізується в такій послідовності. Передусім проводиться анкетування педагогічних колективів. Зміст анкети спрямовується на визначення найважливіших напрямків діяльності педагогічних колективів і їх керівників (кількість таких напрямків може бути 8-10). На основі анкет визначаються найважливіші напрямки науково-

дослідницької діяльності.

Аналіз кількісних показників дає можливість визначити, які з напрямків науково-дослідницької діяльності вирішуються незадовільно, а які на належному рівні.

Одним із завдань нашого дослідження є діагностика рівня підготовки вчителів і початкового рівня готовності студентів до педагогічної дослідницької діяльності.

Термін “педагогічна діагностика” відображає той факт, що різноманітні творчі завдання, результати виконання яких враховуються, природно вписуються в зміст та логіку навчально-виховного процесу. Дослідження з цієї проблеми свідчать, що при розробці анкет, тестів, діагностичних педагогічних завдань і інших засобів діагностики, необхідно враховувати такі методологічні принципи: концептуальність, діяльнісно-особистісний підхід, системність, додатковість.

Використання вищезгаданих принципів дозволило нам скласти комплексну анкету. За формою анкета закрита і відповідає вимогам, які ставляться до таких анкет.

Для виявлення рівня готовності вчителів до педагогічної дослідницької діяльності, нами було проведено анкетування. В ньому брали участь 200 респондентів.

Аналіз анкет показав, що вчителі мають недостатньо повне уявлення про зміст педагогічної дослідницької діяльності.

За результатами анкетування можна зробити висновок, що 59 % від опитуваних вважають педагогічну дослідницьку діяльність необхідною і мають бажання проводити цю роботу, 35 % висувують на перший план матеріальні мотиви, тобто вони будуть займатися цією роботою, якщо вона буде додатково оплачуватися, або від цього буде залежити їх подальше службове просування, і лише 6 % в своїх відповідях вказали, що вчитель не повинен займатися педагогічною дослідницькою діяльністю, і тільки вимоги адміністрації змусять його проводити цю роботу. З наведених даних ми бачимо, що при визначенні мотивів щодо педагогічної дослідницької діяльності найбільша частина вчителів виходить з потреби стимулювати активність учнів у навчально-виховному процесі. Це свідчить про те, що ці вчителі будуть прагнути займатися педагогічною дослідницькою роботою до того часу, доки будуть відчувати потребу в стимулюванні учнів в навчально-виховному процесі. На другому місці знаходиться мотив поліпшення стосунків у системі “вчитель-учні”. Сьогодні вимагає від вчителів будувати свою діяльність відповідно до гуманістичної парадигми суспільства. Як бачимо, в середовищі вчителів присутні як позитивні, так і негативні мотиви, що є свідченням неоднорідного ставлення вчителів до дослідницької роботи. В цілому можна стверджувати, що вчителі мають достатньо сильні і стійкі мотиви, зорієнтовані на здійснення педагогічної дослідницької діяльності.

Треба зазначити, що 6% вчителів вважають себе достатньо підготовленими до всіх видів педагогічної дослідницької роботи, з 16 % вчителів 12,5 відсотків вважають себе достатньо підготовленими до вивчення і узагальнення педагогічного досвіду. Основні труднощі у вчителів виникають при математичній обробці отриманих даних, а також тоді, користуванні методиками вивчення індивідуальних особистостей учня і перевірки особистих розробок, а також у випадку коли необхідно робити висновки про педагогічну ефективність методів навчання і виховання.

Аналіз анкет студентів показав, що студенти мають поверхневе уявлення про зміст педагогічної дослідницької діяльності. Більшість із них вважає, що педагогічна дослідницька діяльність-це вивчення особистості учня і вивчення та узагальнення педагогічного досвіду. Слід також зазначити, що за рейтингом педагогічна дослідницька діяльність посідає останнє місце. На першому місці - навчальна, на другому - виховна, на третьому - методична, на четвертому- дослідницька. При цьому більшість студентів орієнтована в НДР з технічних дисциплін. Переконаність студентів в тому, що педагогічна дослідницька робота не дуже важлива, безпосередньо базується на тому, що вони не бачать, як результати педагогічної дослідницької діяльності можуть вплинути на професійний ріст. Професійна готовність до діяльності вчителя - безумовно важливий фактор її успіху, а для творчого ставлення до справи - головна умова.

Таке положення ніяк не може нас задовольнити, особливо якщо врахувати, що наслідки від результатів педагогічної дослідницької діяльності багатократно і торкаються багатьох сфер навчальної, виховної, методичної роботи вчителя. Ці дані говорять про те, що інформованість про види і методи педагогічної дослідницької роботи не проходить організовано, своєчасно і системно. Якщо судити про інформованість студентів щодо цінності окремих видів педагогічної дослідницької діяльності (до вивчення курсу “Основи науково-педагогічних досліджень”), то можна констатувати, що студенти більше обізнані з психологічними методиками вивчення особистості дитини. Це можна пояснити тим, що цю інформацію вони одержують в процесі вивчення психології.

Оскільки ми виходимо з положення, що підготовка до педагогічної дослідницької діяльності є частиною професійної підготовки вчителя, то можемо констатувати, що оцінки викладачів і студентів майже збігаються. Викладачі підкреслювали “недостатність знань для педагогічної дослідницької діяльності” у студентів; відсутність “уміння користуватися методами вивчення і узагальнення методів роботи та педагогічного досвіду вчителя-предметника”, “уміння описувати педагогічний досвід” і недостатній рівень “уміння робити висновки про педагогічну ефективність досвіду вчителя”.

Дослідження виявило ще одне протиріччя між об'єктивною дійсністю і суб'єктивною навчально-предметною діяльністю. Аналіз опитування показав недоліки в організації і підготовці студентів до педагогічної дослідницької діяльності. Серед них слабка практична спрямованість науково-дослідної роботи студентів, недостатня інформаційна база, малоефективна реалізація і впровадження результатів досліджень, які студенти проводять під час педагогічної практики, слабка взаємозацікавленість і відповідальність студента і викладача за результати наукового пошуку.

Як ми бачимо, більшість студентів і викладачів вважають стан існуючої підготовки частково задовільним.

Аналіз відповідей на анкети вчителів і студентів дозволяє нам зробити такі висновки:

1. Результати проведеного опитування свідчать, що більшість вчителів позитивно відносяться до проведення педагогічної дослідницької діяльності, але разом з цим їм бракує відповідних знань і умінь.

2. Рівень готовності студентів до педагогічної дослідницької діяльності дуже низький. Існуюча система підготовки не забезпечує формування мотивів, знань і умінь на відповідному рівні.

Зібрана інформація дозволяє перейти до визначення педагогічних умов формування готовності до педагогічної дослідницької діяльності, що потребує подальшого вивчення.

Література:

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. - М.: Высшая школа, 1981. - 240 с.
2. Бабанский Ю.К. Введение в научное исследование по педагогике. - М., 1988.
3. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И.Журавлева. - М.: Педагогика, 1988. - 237с.
4. Гільбух Ю.З., Дробноход М.І. Інноваційний експеримент у школі: на допомогу початкуючому дослідникові. - К., 1994 - 90с.
5. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. Пер. с англ. Л.И.Хайрусовой. Общ. ред. Ю.П.Адлера. - М.: Прогресс, 1976. - 495с.
6. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов.- 2-е изд., перер. и доп.- Минск: БГУ, 1981. - 383 с.
7. Кузьмина Н.В. Понятие “педагогическая система” и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования . -Л. : Издательство Ленинградского университета, 1980, - 172с.
8. Левитов Н.Д. Психология труда . - М. : Учпедгиз., 1963. -169с.
9. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. - К.: Т-во “Знання” - (Сер.7 “Педагогічна”;№9), 1989. - 48с.
10. Сластенин В.А. Формирование социально активной личности учителя // Советская педагогика. - 1981. - № 4. - с. 80-81.

УДК 37.035.3(043.3)

М.Л. Лешкевич
г. Мозырь, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 5-7 КЛАССОВ

С введением профильного обучения в старшей школе возникает проблема выбора школьниками того или иного профиля обучения. С одной стороны, профильное обучение – это возможность для учащихся получить дополнительные знания по избранному направлению и проверить свои возможности, с другой – это риск неправильно выбрать профиль. Очевидно, что учащимся при выборе профиля обучения необходима помощь специалиста. Чтобы этот процесс протекал более эффективно, на наш взгляд, начинать его нужно в 5-7 классах, так как этот возраст является поисково-зондирующим.

Допрофессиональное самоопределение – это пролонгированный процесс изучения индивидуальных особенностей личности учащегося с целью выбора профиля обучения в старших классах.

При выделении критериев и показателей допрофессионального самоопределения следует ориентироваться не столько на конкретный результат (выбор), сколько на формирование самой готовности этот выбор совершать. Следовательно, главная цель допрофессионального самоопределения состоит в постепенном формировании у школьника внутренней готовности к осознанному и самостоятельному планированию, корректировке и реализации перспектив своего развития.

Исследуя проблему допрофессионального самоопределения школьников 5–7 классов, мы выявили, что к выбору профиля обучения в старших классах учащиеся подготовлены слабо.

Для определения уровней сформированности допрофессионального самоопределения мы использовали квалитетрический метод. В основе квалитетрии лежит исходное положение о том, что любое качество можно измерить, переводя его в числовую функцию своих структурных компонентов. Нами были выделены критерии и показатели сформированности допрофессионального самоопределения учащихся 5–7 классов. Каждый показатель в зависимости от степени его сформированности мы оценивали в баллах следующим образом: 3 балла – качество сформировано полностью, 2 балла – качество сформировано частично, 1 балл – качество не сформировано.

Когнитивный критерий

Знание своих интересов, качеств личности, влияющих на поведение человека в учебной и трудовой деятельности (трудолюбие, коммуникабельность, дисциплинированность): четкое – 3, нечеткое – 2, не имеет представления – 1 балл.

Знания об уровне сформированности у себя самостоятельности, настойчивости, творческих способностей как ПВК: четкие – 3, нечеткие – 2, не имеет представления – 1 балл.

Представление об основных типах профессий: полное – 3 балла, неполное – 2 и отсутствует – 1.

Знание личной формулы предполагаемой профессии: четкое – 3, нечеткое – 2, не имеет представления – 1 балл.

Наличие знаний по общеобразовательным предметам, связанным с предполагаемой сферой деятельности: хорошие – 3, слабые – 2, отсутствуют – 1 балл.

Знание путей реализации профнамерения и перспектив профессионального роста: четкое – 3 балла, нечеткое – 2, не имеет представления – 1.

Мотивационно-потребностный критерий

Потребность в адекватном допрофессиональном самоопределении: присутствует – 3, слабо развита – 2, не имеется – 1 балл.

Наличие представлений о личном профессиональном плане: имеются представления – 3 балла, слабые – 2, не имеет представления – 1.

Сформированность устойчивых профессиональных интересов: сформированы – 3, частично сформированы – 2, не сформированы 1 балл.

Наличие профессионального идеала: есть – 3, не уверен – 2, отсутствует – 1 балл.

Адекватная самооценка своих профессионально важных качеств: соответствующая – 3 балла, частично соответствующая – 2, не соответствует – 1.

Деятельностно-практический критерий

Сформированность обоснованного профнамерения (основного и запасного вариантов), согласованность его с родителями: сформировано полностью – 3, сформировано частично – 2, не сформировано – 1 балл.

Владение ориентировочными основами трудовой деятельности на уровне целеполагания и комментирования своих действий: владеет – 3 балла, владеет частично – 2, не владеет – 1.

Проявление коммуникативных, организаторских способностей в учебной и внеучебной деятельности: активно проявляет – 3, проявляет от случая к случаю – 2, не проявляет – 1 балл.

Проявление волевой активности (изучение научных основ допрофессионального самоопределения, стремление получить профконсультацию, выполнение профессиональных проб): проявляет активность – 3 балла, иногда проявляет – 2, не проявляет – 1.

Оценив критерии и показатели сформированности допрофессионального самоопределения школьников 5–7 классов по трехбалльной системе, мы получили следующие данные (табл. 1).

Таблица 1

Количественное распределение баллов по критериям допрофессионального самоопределения учащихся 5–7 классов

Критерии сформированности допрофессионального самоопределения у школьников 5–7 классов	Количество показателей	Количество баллов		Разница
		min	max	
Когнитивный	6	6	18	12
Мотивационно-потребностный	5	5	15	10
Деятельностно-практический	4	4	12	8
Общая сформированность	15	15	45	30

Разделив разницу между максимально и минимально возможным количеством баллов на три равные части, мы определили шаг и границы высокого, среднего и низкого уровней сформированности допрофессионального самоопределения младших подростков, получив, таким образом, следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2

Шаг и границы уровней допрофессионального самоопределения школьников 5–7 классов

Критерии сформированности допрофессионального самоопределения у школьников 5–7 классов	Границы уровней в баллах		
	Низкий	Средний	Высокий
Когнитивный	6–9	10–14	15–18
Мотивационно-потребностный	5–8	9–11	12–15
Деятельностно-практический	4–6	7–9	10–12
Общая сформированность	15–23	26–34	37–45

Распределив младших подростков в зависимости от количества набранных баллов по каждому критерию, мы определили уровень сформированности допрофессионального самоопределения каждого из школьников и получили следующие результаты (табл. 3).

Таблица 3

Уровни сформированности допрофессионального самоопределения
школьников 5-7 классов (в %)

Уровни сформированности допрофессионального самоопределения	5 класс	6 класс	7 класс	Всего
Когнитивный критерий				
Высокий	13,4	17,8	23,3	18,1
Средний	46,6	50	53,3	50
Низкий	40	32,2	23,4	31,9
Итого:	100	100	100	100
Мотивационно-потребностный критерий				
Высокий	10	14,3	20	14,8
Средний	40	16,4	56,6	47,6
Низкий	50	39,3	23,4	37,6
Итого:	100	100	100	100
Деятельностно-практический критерий				
Высокий	16,7	17,8	20	18,1
Средний	43,3	50	56,6	50
Низкий	40	32,2	23,4	31,9
Итого:	100	100	100	100
Общая сформированность				
Высокий	13,4	16,6	21,1	17
Средний	43,3	48,8	55,5	49,2
Низкий	43,3	34,6	23,4	33,8
Итого:	100	100	100	100

Из этих данных видно, что только у 17% школьников 5-7 классов присутствует высокий уровень сформированности допрофессионального самоопределения, около 49,2% имеет средний уровень и 33,8% низкий. По мере взросления учащихся возрастает уровень сформированности допрофессионального самоопределения

При существующих недостатках в профориентационной работе процесс допрофессионального самоопределения младших подростков протекает, в известной степени, стихийно. Однако эта стихийность в своей основе имеет определенные причины – как субъективные, так и объективные. С целью повышения эффективности протекания процесса допрофессионального самоопределения школьников необходимо учитывать всю совокупность этих факторов и их влияние на личность школьника.

Результаты исследовательской деятельности позволили нам построить модель и технологическую схему допрофессионального самоопределения школьников 5–7 классов, в которых отражены цель, задачи и технологическая последовательность выбора профиля обучения младшими подростками (рис. 1 и 2).

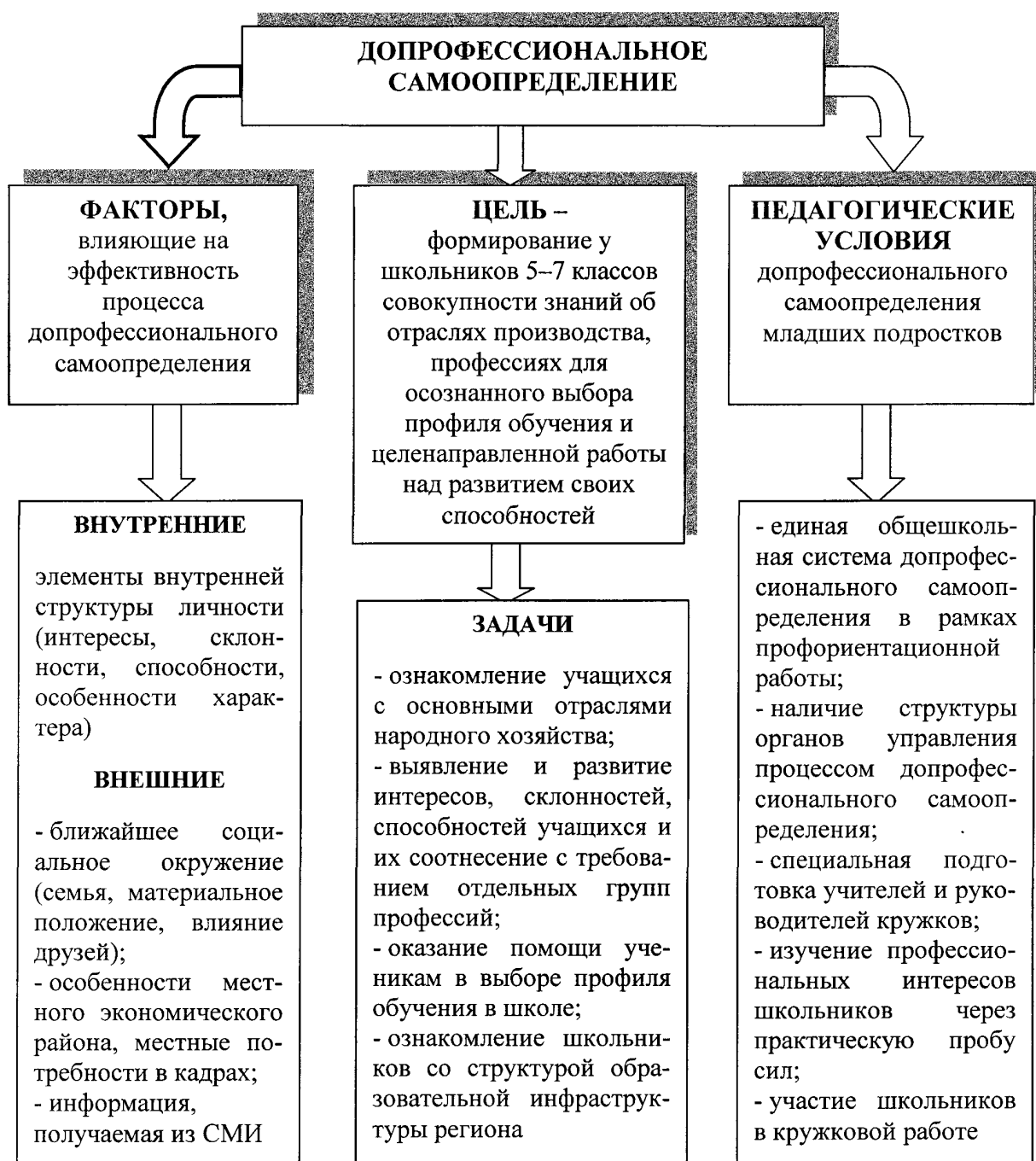


Рис. 1. Модель допрофессионального самоопределения младших подростков

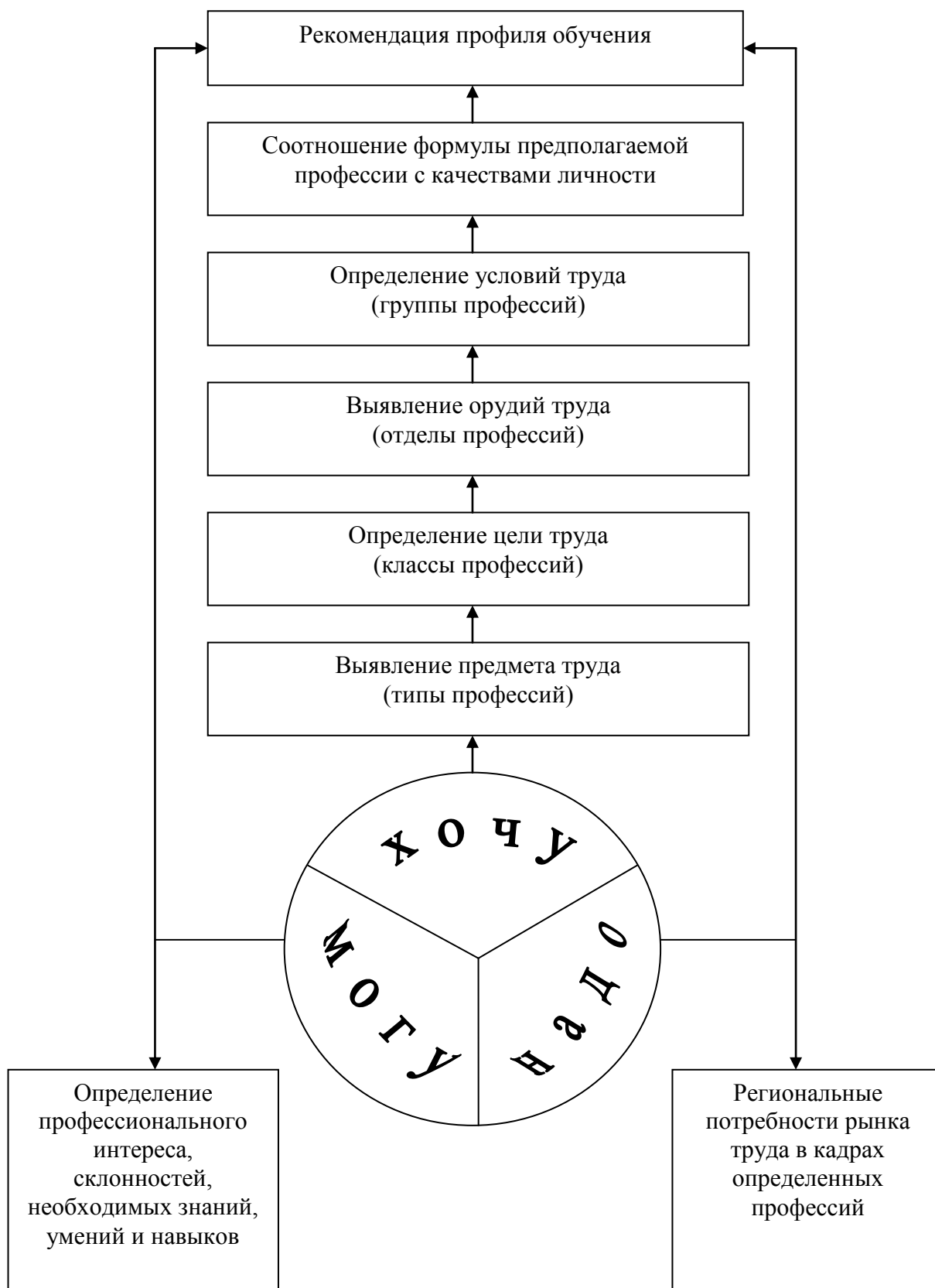


Рис. 2. Технологическая схема допрофессионального самоопределения школьников 5–7 классов

Анализ психологической, педагогической и социальной литературы [1, 5, 6] дает возможность утверждать, что поиск жизненного призвания всегда связан с осуществлением внутренних стремлений, идеалов и убеждений и что интересы, склонности, способности, уровень знаний, особенности характера являются первым побудительным мотивом допрофессионального самоопределения личности учащегося. Но внутренние мотивы поведения, в свою очередь, сами социально обусловлены. Факторы внешних обстоятельств начинают для младших подростков приобретать все большее значение в процессе допрофессионального самоопределения.

Факторы внешней среды, оказывающие влияние на процесс допрофессионального самоопределения учащихся 5–7 классов целесообразно разделить на три группы:

ближайшее социальное окружение (состав семьи, семейные традиции, материальное положение, влияние родственников, друзей, знакомых, учителей, школы);

особенности местного экономического района, местные потребности в кадрах, набор в учебные заведения и др.;

информация, получаемая по радио, телевидению, из печати, Интернета.

Воздействие указанных факторов неодинаково как по действенности, так и по направленности и часто противоречиво. Например, влияние семьи, друзей, знакомых часто не способствует правильному решению младшего подростка в выборе профиля обучения.

Задача управления комплексом факторов, оказывающих влияние на процесс допрофессионального самоопределения школьников 5–7 классов, требует более глубокого изучения и выяснения степени их действенности на личность учащегося.

Успешное достижение цели допрофессионального самоопределения учащихся 5–7 классов в огромной степени зависит от того, как решена проблема структуры органов управления этим процессом. Структура увязывает в единое целое элементы управляющей системы. Никакие попытки наладить деятельность педагогического коллектива по допрофессиональному самоопределению школьников как этапа всей профориентационной работы не обеспечат желаемых результатов, если не усовершенствована его организационная структура. Субъект управления профориентацией в школе – это целая система организаций и лиц, ответственных за решение данной проблемы. К ним относятся директор школы и его заместитель, классные руководители, учителя-предметники. Их возможности наиболее эффективно реализуются, если целенаправленно дифференцируются и четко координируются их деятельности, что приводит к интеграции усилий. Дифференциация педагогических усилий непосредственно связана с уровнями управления процессом допрофессионального самоопределения учащихся 5–7 классов, так как он осуществляется не только классными руководителями, учителями «Технологии», руководителями кружков, но и теми, кто руководит их работой, кто инструктирует, координирует их деятельность, анализирует ее результаты.

Общая модель структуры профессиональной ориентации в школе была разработана Е.М. Павлютенковым, которая построена по иерархическому принципу [4]. К сожалению, в этой модели не выделяется процесс допрофессионального самоопределения, как один из этапов всей профориентационной работы в школе. Исходя из данной модели, мы разработали блочную модель структуры управления процессом допрофессионального самоопределения школьников 5–7 классов (рис. 3). Мы считаем, что система управления процессом допрофессионального самоопределения школьников будет саморазвивающейся и эффективной лишь в том случае, если ей присущи следующие основные характеристики: целенаправленность, целостность, взаимосвязанность компонентов, динамичность, управляемость.

Модель структуры управления состоит из трех блоков. Каждый нижестоящий блок структуры управления по отношению к вышестоящему является объектом управления и субъектом управления по отношению к нижестоящему блоку. Собственно объектом управления является лишь самый нижний – третий блок, а остальные по отношению к нему осуществляют функции управления и организации. Чем ближе к учащемуся расположены

подсистемы общей системы управления, тем непосредственной они связаны с деятельностью школьников по допрофессиональному самоопределению.

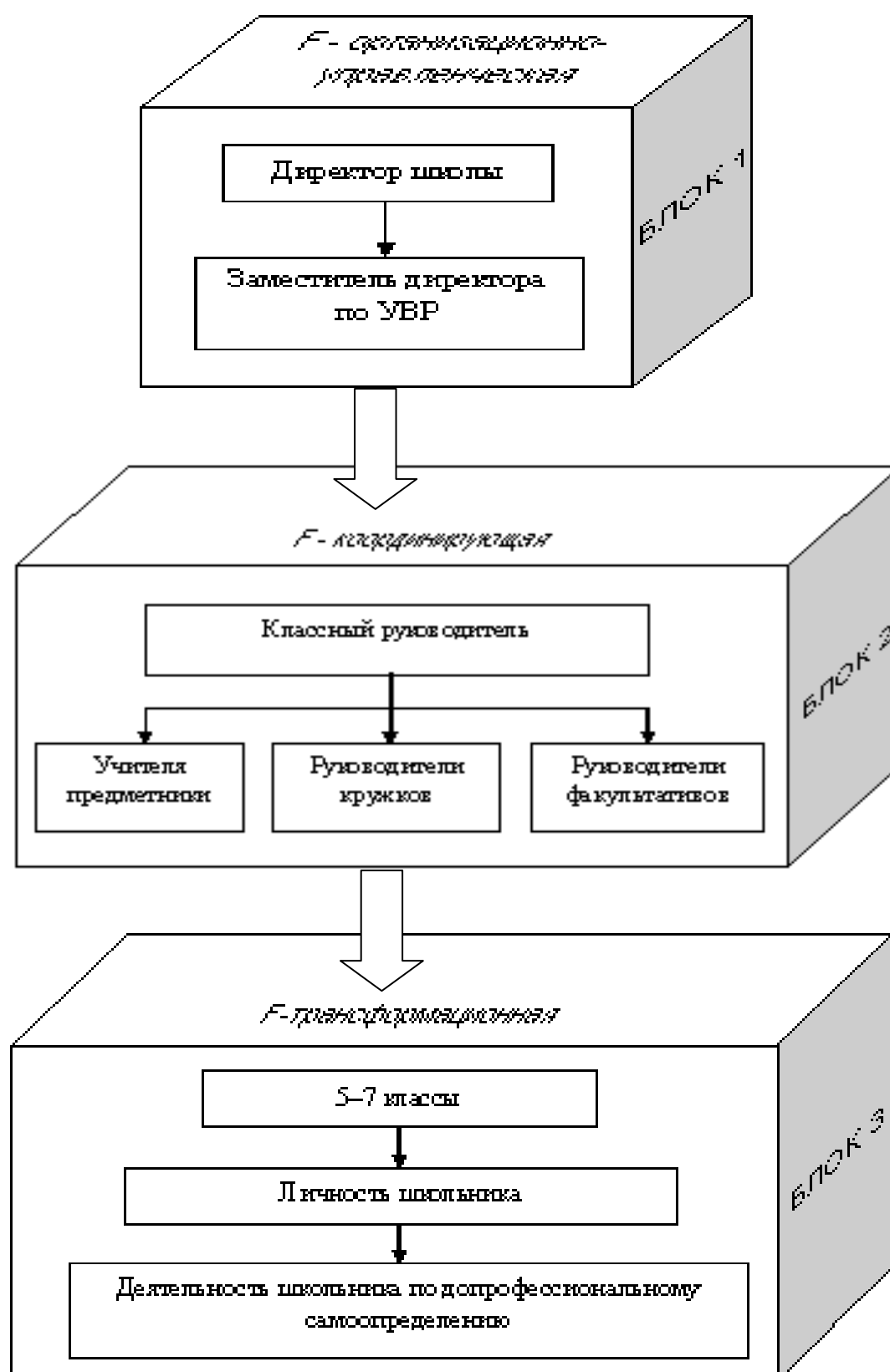


Рис. 3. Модель структуры управления допрофессиональным самоопределением в школе

Каждое подразделение административного блока должно быть построено по иерархическому принципу. Например, непосредственным прямым руководителем учебного процесса является завуч школы. В целях повышения эффективности процесса допрофессионального самоопределения в учебном процессе хотя бы две функциональные группы – проектирования и организации – должны быть подчинены ему. Каждая такая группа должна иметь руководителя и может состоять из нескольких человек, выполняющих четко определенный круг обязанностей по детальной переработке перспективных планов и подготовке информации для принятия решений, созданию условий для их реализации в учебном процессе, созданию системы контроля и учета. Завуч и руководители групп разрабатывают стратегические цели и планы осуществления и совершенствования допрофессионального самоопределения в учебном процессе, принимают наиболее ответственные решения, организуют их выполнение, координируют деятельность учителей-предметников, руководителей кружков, факультативов.

Эффект управления процессом допрофессионального самоопределения второго блока заключается в координации, согласованности действий, межличностных контактах учителей, руководителей кружков и факультативов.

Важнейшей задачей классного руководителя является координация деятельности учителей, работающих в данном классе, установление взаимодействия между ними, повышение активности каждого из них и заинтересованности в совместной работе по допрофессиональному самоопределению школьников.

Основное внимание классный руководитель должен уделять глубокому изучению личности каждого учащегося, оказанию помощи в систематизации знаний учащихся о массовых профессиях различных отраслей. Его обязанностью является также стимулирование учащихся на развитие их профессиональных интересов, склонностей и способностей.

Все это можно осуществить в ходе лабораторно-практических занятий, самостоятельной подготовки рефератов, в процессе работы кружков и факультативов. Задача классного руководителя заключается не столько в том, чтобы учитывать, кто из учащихся класса и в каких кружках занимается, сколько в том, чтобы рекомендовать каждому из них записаться и активно участвовать в работе определенного кружка, факультатива, секции. Осуществление этой рекомендации и последующее наблюдение за успешностью занятий школьников дает возможность проверить стабильность интереса, убедиться в правильности выбора.

В третьем блоке, на наш взгляд, можно выделить три уровня: 5–7 классы, отдельные учащиеся класса и их деятельность по допрофессиональному самоопределению. На первом самом высоком уровне третьего блока находится класс. Многочисленные исследования убедительно говорят об эффективности влияния коллектива на воспитание отдельных школьников. Но, с нашей точки зрения, не исследованы должным образом отношения между учителями и отдельными школьниками в процессе их допрофессионального самоопределения.

Следующий уровень в ориентируемом блоке – личность школьника. Исследованию личности школьника уделяется большое внимание, и к настоящему времени накопилась довольно обширная литература по этому вопросу, в которой можно найти полезные сведения об индивидуальных и типичных особенностях учащихся, а также методики их изучения [2].

Эти факты дают основания считать, что особенности школьников должны учитываться теми, кто осуществляет управление их допрофессиональным самоопределением.

На последнем из рассматриваемых уровней третьего блока находится деятельность школьников 5–7 классов по допрофессиональному самоопределению.

Иногда, когда говорят об управлении процессом допрофессионального самоопределения школьников, то представляют это управление в виде непосредственного воздействия на них. С нашей точки зрения это не так. Личность школьника данного возраста столь сложна и динамична, что без его собственных усилий нельзя рассчитывать на успех в

процессе допрофессионального самоопределения, так как определение профиля обучения, прежде всего результат деятельности самой личности, осуществляющей и регулирующей эту деятельность.

Исследование позволило выявить и проанализировать вертикальную связь между административным, организационным и исполнительским блоками – непосредственное подчинение им и согласование планов работы. Выполнение функции координации деятельности педагогического коллектива заставляет координировать действия директора школы и его заместителя (административный блок), причем эта деятельность осуществляется под непосредственным руководством директора школы. Так, анализ потребностей экономического района в кадрах – непосредственная функция директора школы. Он должен координировать свою деятельность с организатором внеклассной работы (связь в административном блоке), классными руководителями (связь административного и организационного блоков). Координация деятельности учителей-предметников по допрофессиональному самоопределению школьников 5–7 классов – функция заместителя директора школы по учебно-воспитательной работе.

Таким образом, мы считаем, что эффективность управления и успешное осуществление процесса допрофессионального самоопределения школьников 5–7 классов возможны при тесном взаимодействии как подсистем одного уровня, так и подсистем разных уровней, при четком определении ведущей роли каждого подразделения. Особое значение координация, согласованность действий, межличностные контакты приобретают на самом низком уровне второго блока. Если между классными руководителями, учителями-предметниками, руководителями кружков нет согласованности, то возможности различных учебных предметов и кружковой работы по повышению эффективности допрофессионального самоопределения школьников 5–7 классов будут значительно ниже.

Литература:

1. Жизненное самоопределение учащихся Республики Беларусь: Опыт социологического исследования. – Минск: НИО, 1995. – 136 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
3. Методика выявления готовности старшеклассников к выбору профиля обучения / Под ред. С.Н. Чистяковой. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2003. – 83 с.
4. Павлютенков Е.М. Профессиональная ориентация учащихся. – Киев: Радянська школа, 1983. – 152 с.
5. Ростунов А.Т. Психологическая подготовка школьников к труду и выбору профессии. – Минск: НИО Респ. Беларусь, 1995. – 120 с.
6. Школа и выбор профессии / Под ред. В.А. Полякова, С.Н. Чистяковой, Г.Г. Агаповой. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЧЕНИЮ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Черчение – учебный предмет, содержанием которого являются основы знаний о выполнении чертежей при помощи чертежных инструментов с соблюдением особых правил и условных обозначений, знания о способах чтения чертежей, а также соответствующие умения и навыки.

Еще в Петровскую эпоху, когда были заложены основы государственной системы школьного образования, были предприняты первые шаги в области обучения черчению. Ученики школ, изучая геометрию, выполняли одновременно и относившиеся к данному предмету чертежи. Учащиеся вычерчивали прямые линии, углы, треугольники, окружности, правильные многоугольники, применяя при этом линейные и поперечные масштабы.

В главных народных училищах (XVIII в.) в организацию обучения вошла классно-урочная система. Черчению обучали на уроках геометрии и на уроках гражданской архитектуры.

В гимназиях XIX начала XX вв. согласно учебной программе в первых четырех классах изучали черчение с гравированных или фотографированных фигур и тел в геометрическом перспективном виде; первые начала орнаментов. В последних трех классах надлежало научить черчению архитектурных частей; показать начала в линейной перспективе и т.д. Основной целью обучения было дать учащимся навыки рисования, главным образом путем копирования с образцов. На помощь неразвитому глазу и руке привлекались приемы построения, свойственные курсу черчения, использовались циркуль и линейка. Таким образом, самостоятельные задачи курса черчения растворялись в общей задаче получения рисунка. Позже в гимназиях начали изучать некоторые сведения из начертательной геометрии.

Во второй половине XIX века черчение из гимназий было полностью исключено. С появлением реальных училищ процесс обучения черчению был возобновлен и ему придали статус ведущего предмета наравне со специальными дисциплинами. Однако, освободившись от подсобной роли в рисовании, геометрическое черчение не стало самостоятельной учебной дисциплиной. Черчение по-прежнему осталось прикладным предметом, включавшим решение геометрических задач на построение. Геометрическое черчение преподавал учитель математики. Программа по начертательной геометрии была изменена и курс переименован в «Проекционное черчение».[5]

В советской школе курс черчения имел три основные задачи: дать учащимся знания и навыки по изображению пространственных форм на плоскости с точным указанием размеров; дать навыки геометрических построений на плоскости и развить пространственные представления путем введения проекционного черчения; научить чтению технических чертежей и умению выражать свои собственные мысли при помощи чертежа.

Содержание обучения в эти годы являет собой пример приближения к достаточно систематизированному курсу технического черчения. В нем уделено необходимое внимание повышению теоретического уровня обучения, чему в значительной мере способствовало введение темы «Приложение начертательной геометрии в техническом черчении». В содержание курса включено изучение основных условностей, применяемых в технических чертежах и отсутствовавших в ранее действовавших программах (дополнительные и местные виды, сложные разрезы, изображение наиболее распространенных видов соединений деталей и др.).

Анализируя эволюцию предмета «Черчение» хотелось бы отметить, что содержание курса нуждалось в приведении его в большее соответствие с современными требованиями

науки и техники, предъявляемым к уровню образования учащихся, в связи с развитием и внедрением в учебный процесс новейших компьютерных и инновационных технологий.

Черчение – это действие, направленное на выполнение чертежа по установленным правилам с помощью чертежных инструментов и принадлежностей. Однако современный курс черчения должен дать учащимся не только знания и навыки по выполнению изображений построению и чтению схем, графиков, диаграмм, чертежей, выполнению технических рисунков, эскизов и других графических документов.

В русском языке термин «черчение» происходит от слова «чертить». В белорусском языке «черта» – «рыса», а понятие «чертить» – провести линию на бумаге, земле и т.п. Видимо поэтому «черчение» на многих славянских языках пишется: как «креслить» – украинский, «крэсленне» – польский, «muszaki rajz» – венгерский.

Поэтому в настоящее время назрела необходимость в более точном определении названия предмета. Мы считаем, что он должен называться не «Черчение», а «Техническая графика».

Предлагаемое нововведение в некоторой степени у многих учителей может вызвать вопросы. Для плавного перехода от названия предмета «Черчение» к новому необходимо некоторое время. Поэтому в Республике Беларусь был издан учебник под двойным названием. Крупным шрифтом выделено существующее название «Черчение», более мелким – новое «Техническая графика».

При изучении предмета «Техническая графика» школьники овладевают процессами оперирования различными видами графических изображений и графической деятельности. При этом графическая деятельность выступает не только в качестве общеобразовательного и воспитательного средства, а также как источник знаний и средство формирования графической грамоты. При изучении технической графики развиваются творческие качества личности учащихся, их способности к усовершенствованиям и рационализации простейших объектов труда, школьники приобщаются к элементам конструирования, что влияет на их подготовку к практической деятельности.

Через графическую деятельность реализуются одновременно такие познавательные процессы, как восприятие, представление, мышление и др. При практической деятельности, т.е. при построении чертежа эти процессы сочетаются и координируются с кинестезическими и моторными функциями рук, что является важнейшим условием дифференциации пространственных отношений объектов.[1]

Недостаточно высокий уровень графической грамотности выпускников школ в настоящее время связан с переходом учебного процесса в средней школе Беларуси на двенадцатилетний срок обучения, что повлекло к сокращению часов на изучение предмета. Черчение в средних школах вынесено за рамки базового учебного плана и перенесено в школьный компонент. В таких условиях создание и применение в учебном процессе оптимальной и методически целесообразной системы учебных работ особенно важно для графической подготовки школьников. Прежде чем коснуться вопроса о роли системы графических работ в учебном процессе, дадим определение этой системы и рассмотрим, что следует понимать в курсе технической графики под терминами «задание», «работа», «задача», «упражнение».

Многие авторы под заданием подразумевают действия, в которых необходимо, например, по чертежу с сечениями найти наглядные изображения, пояснить что-то, а также перечертить чертеж, дать устное описание формы детали. Таким образом, эти авторы под работами понимают виды деятельности, связанные с чтением и выполнением графических изображений, и отождествляют работу с заданием, задачей, упражнением. В дидактике под заданием понимают обобщенное действие, приемлемое к задачам, упражнениям, примерам. Так, рассматривая изменение метода обучения в зависимости от дидактических целей, они указывают на определение особенности заданий и дают им характеристику.

В педагогическом словаре упражнение трактуют как повторное выполнение действия с целью его усвоения. В различных условиях обучения упражнение является единственной

процедурой, в рамках которой осуществляются все компоненты учения (научения) (уяснение содержания действия, его закрепление, обобщение и автоматизация), либо одной из процедур наряду с объяснением и заучиванием, которые предшествуют упражнению и обеспечивают первоначальное уяснение содержания действия и его предварительное заключение. Упражнение в этом случае обеспечивает закрепление, а также обобщение и автоматизацию, что в итоге приводит к полному овладению действием и превращению его в умение или навык. Упражнение может осуществляться и сразу после объяснения теоретического материала, без предварительного заучивания; при этом закрепление теории происходит полностью в процессе действия над упражнением.[4]

Мы считаем, что в курсе технической графики все перечисленные выше термины могут быть заменены обобщенным термином «практическая работа», поскольку любая задача, задание, упражнение подчинены одной цели – формированию и выработке у учащихся определенных практических знаний и навыков.

Таким образом, под практической работой при их систематизации мы будем понимать деятельность учащихся, связанную с графическими изображениями, предметами и отождествлять работу с задачами, заданиями и упражнениями.

В свою очередь «практическая работа» как общее понятие в курсе технической графики может быть конкретизировано и из «практических работ» отдельным компонентом могут быть выделены «графические работы».

Графической работой в курсе технической графики называют такую работу, выполнение которой связано с необходимостью использования графических изображений (дополнение чертежа недостающими линиями, построение по двум заданным видам третьего, выполнение наглядных изображений по чертежу и т.п.).

Практической работой в курсе технической графики следует называть такую деятельность, которая не связана с выполнением графических изображений. Примеры практических работ: нахождение деталей по чертежам или чертежей по деталям, описание предмета по чертежу, составление ответа на поставленные к чертежу вопросы, моделирование и конструирование по готовым чертежам, чтение чертежей по заданному плану.

Перед современной дидактикой и методикой особо остро стоит задача найти пути успешного формирования у учащихся способностей к самостоятельному освоению знаний. Совершенствование учебного процесса в последнее время связывается с приобщением учащихся к творческой, познавательной, самостоятельной деятельности в ходе решения задач.

Решение графических задач является весьма эффективным средством активизации мышления и в этом плане представляет особый интерес в целях использования их для самостоятельного приобретения учащимися новых знаний. А это в свою очередь способствует формированию у обучаемых способности к творческой познавательной деятельности.

На эту роль задач обращают внимание многие ученые и педагоги. Так М.А. Данилов, Б.П. Есипов и др. обосновывают мнение, что в числе задач первостепенной важности выступает задача воспитания у учащихся самостоятельности как черты личности и что без самостоятельной работы нельзя выработать у учащихся никаких умений и навыков. Под самостоятельной работой следует понимать: 1) наличие задания учителя и особого времени на его выполнение; 2) необходимость для учащихся проявить некоторое умственное напряжение для правильного и наилучшего выполнения задания.

При самостоятельной работе учащихся учитель не выступает как исполнитель задания, но и не исключается его участие по организации, планированию и ведению работы. Однако важно обеспечить такое положение, чтобы в работу учащегося некоторое время никто не вмешивался и чтобы в течение этого времени он самостоятельно достиг определенных результатов.

Велико значение задач и в запоминании учащимися изучаемого материала. Общеизвестно, что лучше всего и прочнее запоминается тот материал, над которым учащиеся самостоятельно, активно, творчески работали, даже если они его и не собирались запоминать.

Решение задач является методом активизации процесса познания, позволяет руководить мышлением школьников, заинтересовывать их предметом.

Мыслительная деятельность и процесс решения задач взаимосвязаны. В литературе, посвященной методам обучения, довольно часто отмечается, что процесс усвоения знаний и понимание целого ряда явлений может осуществляться и без постановки перед учащимися каких-либо задач. Например, усвоение знаний достигается с помощью иллюстративно – последовательной информации. Но ведь и переработка такой информации не может проходить мимо задач. Если учащиеся достаточно глубоко и разносторонне не оперируют учебным материалом, не сравнивают и не сопоставляют его, не пытаются на основе его решать те или иные задачи, то степень усвоения такого материала не будет достаточно высокой.

Таким образом, весь процесс обучения учащихся в школе, вся мыслительная деятельность учащихся тесно связана с решением.

По признаку учебной цели заданий, которые предусматривают последовательное усложнение задач с постепенным нарастанием самостоятельности и творчества учащихся можно разделить на: пропедевтические (подготовительные), вводные, пробные, тренировочные, проблемные, контрольные и др.

В учебном процессе графические задачи применяются при закреплении изложенного теоретического материала, для самостоятельного приобретения знаний, для контроля умений и навыков. Эти виды задач не могут быть распределены поровну. Они должны находиться в определенной зависимости между собой. Найти соотношение между различными видами задач в учебном процессе, определить рациональные пути их решения – значит, добиться высокого педагогического эффекта обучения. Определить правильное соотношение различных задач в обучении может лишь система этих задач.

Одними из первых, кто употребили и раскрыли сущность понятия «система задач» были методисты-математики В.А. Латышев и С.А. Шохор-Троцкий. Они представляли «систему задач» как набор постепенно усложняющихся заданий данного вида и подготовительных упражнений, предшествующих решению более трудных заданий, составленных с учетом психолого-педагогических характеристик учащихся.

Говоря о системе заданий, С.М. Саакян [6] отмечает, что строиться она должна еще и на принципе непрерывного повторения, суть которого заключается в том, что задачи новой темы чередуются с упражнениями из предыдущих разделов. При этом попутно осуществляется систематическое, непрерывное повторение изученного теоретического материала. Только постоянное, в определенной системе осуществляемое повторение может обеспечить высокое качество усвоения учебного материала.

Таким образом, в соответствующей методической литературе и научно-педагогических исследованиях определены основные требования, предъявляемые к системе математических, химических, физических задач. В общих чертах эти требования приемлемы и к системе графических работ.

Однако последняя должна, кроме того, удовлетворять требованиям, обусловленным спецификой предмета. В курсе технической графики, например, повторение материала может носить не ярко выраженный характер, в системе работ такие задачи могут быть четко не выделены. Включение же в разработанную нами систему специальных задач на повторение нарушило бы логическую ее стройность, вызвало бы скачкообразность в переходах от сложных к более простым задачам.

Повторение в курсе технической графики происходит органически в процессе решения задач. Графическую работу невозможно выполнить, не уяснив приемов решения заданий предыдущих тем.

Слабое усвоение учащимися, например, метода проецирования часто влияет на их успеваемость на протяжении дальнейшего обучения технической графике.

По нашему мнению, на систему работ должны возлагаться более существенные педагогические функции. С ее помощью необходимо в первую очередь подготовить учащихся к усвоению понятий, помочь созданию проблемных ситуаций. Графические работы должны способствовать формированию, углублению и развитию теоретических знаний.

Следовательно, под системой практических и графических работ мы будем понимать такую совокупность заданий, которая охватывает все основное содержание изучаемого курса, отвечает программным и общепедагогическим требованиям и составлена таким образом, что каждое последующее задание сложнее предыдущего и при решении последующего можно опереться на предыдущее.

Система работ позволяет наиболее быстро вырабатывать у учащихся графические навыки, при этом решающее значение имеет этапность. Система работ должна быть построена таким образом, чтобы каждое новое упражнение включало выработку какого-либо навыка.

Вопросу создания системы работ по технической графике уделялось внимание учеными, методистами, учителями и до нас.

В методической литературе неоднократно освещались вопросы построения системы работ. Но все эти авторы касались в основном только отдельных тем программы и не охватывали полностью курса технической графики в школе. При этом среди многообразия упражнений не отмечались те из них, которые наиболее успешно способствуют овладению графической грамотой.

Вопросы, касающиеся системы работ, охватывающих весь курс технической графики, частично определяются программой и учебником. В программе дан перечень обязательных графических и практических работ. Однако программа не может дать образцов заданий, определить их трудоемкость, указать место каждой из них в теме. Программой, таким образом, не определяется система работ, она лишь указывает некоторые работы, которые должны быть включены в эту систему.

Дальнейшее развитие этих вопросов в какой-то степени дано в учебнике. Здесь определяется учебное место задач, приводятся их образцы, определяется трудоемкость. К сожалению, в учебнике не учитывается индивидуальный подход к учащимся, в нем ограничен круг вспомогательных и тренировочных задач.

Необходимо отметить, что осуществление индивидуального подхода к учащимся является одним из общепедагогических требований, которое следует учитывать и при систематизации учебных работ. Здесь нужно считаться с интересами отдельных учащихся, с уровнем их подготовки.

Индивидуализация работы – это не отказ от общеклассной, коллективной и групповой работы, а такая организация учебного процесса, где собственная, неповторимая индивидуальность ученика, с присущими ей особенностями, развивается в условиях коллективной работы класса.

В педагогическом словаре индивидуализацию обучения трактуют как организацию учебного процесса с учетом индивидуальных способностей учащихся; индивидуализация обучения позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Индивидуализация обучения осуществляется в условиях коллективной работы в рамках общих задач и содержания обучения.[4]

Индивидуализация самостоятельной работы преследует следующие цели:

- успешное овладение необходимым программным материалом;
- предупреждение отставания и повышение успеваемости;
- развитие индивидуальных способностей, познавательного интереса каждого ученика;
- воспитание культуры умственного труда;
- развитие умений и навыков самостоятельной работы.

Чтобы достичь этих целей, учащиеся должны быть уверены в своих силах. Исключительное значение здесь имеет посильность заданий. В посильность включают следующие компоненты: предшествующую подготовку учащихся, объем (количество новой информации), умение сосредоточить и распределить внимание, уровень абстракции и

обобщения, тип памяти, мотивированность получения знаний и развитие умственных действий, умений и навыков самостоятельной работы.

Уверенность в своих силах у учащихся можно выработать при двух условиях: 1) если учитель дает ученику задания, вполне посильные для него, 2) если он обеспечивает неуклонное продвижение ученика вперед, вплоть до уровня средних и лучших учащихся класса.

Для развития мыслительных способностей, упражнения должны предусматривать такие приемы умственной деятельности, которыми учащиеся еще не владеют, но способны ими овладеть с помощью учителя. Система в то же время должна содержать достаточное количество дополнительных задач возрастающей трудности с тем, чтобы учитель имел возможность организовать работу с учащимися, которые проявляют повышенный интерес к изучению предмета [3].

В разработку системы графических и практических работ, характерных для данного предмета, должны входить и вспомогательные задачи, которые являются промежуточным звеном в применении теоретических знаний к решению основных задач. Они нужны как средство достижения цели, как открывающие пути к решению основной задачи. Нахождение путей к решению сложных задач с помощью специально составленных, а затем решенных вспомогательных задач – это одно из наиболее характерных проявлений умственной деятельности.

Вспомогательная задача может помочь учащимся продвинуть решение основной задачи многочисленными способами: она может оказать методическую помощь, иметь стимулирующее значение, т.е. являться более простой и предшествовать более сложному заданию. Стараясь обнаружить связь и сходство с известными задачами, ученик может натолкнуться на знакомый метод, применяемый в решении основной задачи.

Самостоятельность учащихся в выполнении работ по технической графике обеспечивается достаточным количеством вариантов индивидуальных заданий, в связи с чем вопросу вариативности заданий мы уделяем большое значение.

При разработке системы работ мы сделали одновременно попытку решить и ряд методических вопросов. К их числу следует отнести: а) разработку тематики заданий; б) определение оптимального количества заданий; в) определение уровня сложности заданий по вариантам.

Во время изучения технической графики учащиеся должны научиться решать различные задачи. Но практически невозможно исчерпать все возможные задачи, с которыми учащиеся могут встретиться, окончив школу. Поэтому в систему заданий должны быть включены лишь такие, которые обеспечивали бы прочные знания, умения и навыки, позволяющие школьникам после окончания школы решать любую графическую задачу, опираясь на полученные знания и навыки.

Было отмечено, что при обучении решению задач до сих пор нередко преобладает тенденция учить конкретным способам решения задач определенного вида, слабо вооружая учащихся обобщенными способами или методами, пригодными для широкого круга задач.

Поэтому при обучении технической графики следует применять такие методы и приемы обучения, которые способствовали бы знаниям, умениям и навыкам учащихся в решении разного рода задач.

До последнего времени практические и графические работы ориентированы были в основном на проверку знаний, т.е. основное внимание уделялось диагностической стороне дела. Обучающей их стороне – использованию заданий с целью приобретения знаний – не придавалось должного значения. При этом задания, как правило, были громоздкими и для их решения требовалось много времени.

Система же практических работ должна быть лишена этих недостатков и содержать достаточное количество заданий, которое может быть использовано не только с целью проверки знаний, но и при объяснении нового материала, для приобретения и закрепления знаний и навыков.

Из всего вышеизложенного можно сделать некоторые выводы:

в успешном овладении учащимися средней школы графическими знаниями, умениями и навыками решающее значение имеет система практических работ;

вопросы, касающиеся системы работ, лишь частично определены программой и учебником. В программе дан перечень обязательных практических и графических работ. В учебнике определено учебное место работ, приведены их отдельные образцы;

система работ должна включать широкий круг вспомогательных и тренировочных задач, позволяющих путем постепенного усложнения заданий добиваться повышения успеваемости учащихся;

система работ должна содержать достаточную вариативность заданий, которая открывает широкий путь к индивидуализации процесса обучения, главная цель которого состоит в том, чтобы не допустить появления пробелов в знаниях и обеспечить максимально продуктивную работу школьников.

Особое значение в обучении технической графике имеют задания на преобразования. Под преобразованием изображений понимается процесс и результат графической деятельности учащихся, связанной с изменением пространственных свойств отображаемых предметов или способа их изображения. Задания на преобразования направлены на развитие динамических пространственных представлений. Отметим также, что преобразования содействуют развитию у учащихся таких важных качеств, как способность мысленно осуществлять различные пространственные манипуляции с предметами по их изображениям, комбинировать и видоизменять форму частей предметов. Такая направленность мышления школьников способствует усвоению ими приемов работы, свойственных творческой деятельности.[1]

В связи с ограничением времени, отведенного на изучение предмета, мы считаем необходимым широко внедрить в систему средств обучения технической графике тетради упражнений на печатной основе.

Тетради упражнений на печатной основе позволяют:

активизировать познавательную деятельность учащихся на всех этапах учебного процесса;

индивидуализировать процесс обучения;

совершенствование процесса обучения путем рационального использования рабочего времени на уроке и активизации учебного процесса.

Они позволяют ученику большую часть времени затрачивать не на механическую работу по перечерчиванию изображений с выданных учителем заданий, а на активизацию мыслительной деятельности обучаемых.

Тетради упражнений являются двумя структурными элементами подсистемы аппарата организации усвоения знаний школьниками. Это вербальные структурные элементы, при помощи которых достигается наиболее целенаправленная и продуктивная переработка материала в сознании школьника путем активизации его умственных и эмоциональных усилий в процессе усвоения знаний.

Структура тетрадей упражнений должна представлять собой тесную взаимосвязь между программой, учебником, сборником задач и другими материалами. В свою очередь, структурный компонент тетради представляет собой единицу, реально существующую и присутствующую в конкретной форме.

Упражнения на печатной основе должны охватывать весь учебный материал курса, обогатить и разнообразить познавательную и творческую деятельность, развивать мышление, пространственное воображение школьников.

Однако не следует забывать о том, что тетради упражнений являются лишь неотъемлемой частью учебного комплекса, его составной частью и поэтому они не могут взять на себя все функции, которые присущи остальным компонентам учебного процесса.

По нашему мнению, создание и внедрение в учебный процесс тетради упражнений на печатной основе даст учителю реальную помощь в процессе обучения учащихся основам технической графики.

Литература:

1. Ботвинников А.Д. и др. Методическое пособие к учебнику «Черчение. 7-8 классы». – М.: «Аст-Астрель», 2003. – 160 с.
2. Ботвинников А.Д. и др. Черчение. Учебник для 7-8 классов общеобразовательных учреждений. – М.: «Аст-Астрель», 2003. – 221 с.
3. Василенко Е.А. Система практических работ в курсе черчения средней общеобразовательной школы. Канд. дисс. – М., 1975.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: «Academa», 2001. – 174 с.
5. Основы методики обучения черчению под ред. А.Д. Ботвинникова. – М.: «Просвещение», 1966. – 510 с.
6. Саакян С.М. Система упражнений как средство обучения алгебре и началам анализа в вечерней (сменной) школе. Канд. дисс. – М., 1972.

УДК 74.268

*В.О. Подоляк
м. Вінниця*

СИСТЕМНО-ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДВИЩЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Проблема методології вивчення особистості пов'язана з кількома факторами: багатомірність феноменології поняття особистості, міждисциплінарному статусі людини в суспільствознавстві, об'єктивному зростанні залежності долей історичного процесу від рішень окремих людей тощо. Це приводить до необхідності розгляду методології поняття “особистість” у системі, яка задається кількома рівнями. Дослідники виділяють таку загальну схему рівнів методології: рівень філософської методології, рівень методології загальнонаукових принципів, рівень конкретно-наукової методології та рівень методології методики і техніки дослідження [1, 10].

Завдання дослідження – обґрунтувати, що педагогічна майстерність, кваліфікація вчителів, викладачів, майстрів виробничого навчання – це глибоке усвідомлення ними їхніх власних функцій, цілей і завдань психолого-педагогічного процесу; прогнозування результату навчання кожного учня; застосування інноваційних технологій у процесі навчання; визначення змісту освіти; а також опанування методами, прийомами та способами співпраці викладача і учня. Все це значно підвищить якість підготовки майбутніх спеціалістів народного господарства.

Без врахування вказаних рівнів будь-яка наука, що ставить за мету глибоке наукове дослідження особистості, в тому числі і психологія, ризикує перетворитися у безперспективну погоню за точними відповідями на неправильно поставлені запитання, образно кажучи буде колекціонувати факти – “фантоми”, які народжуються і помирають у стінах лабораторії дослідника. Взагалі, використання системи рівнів методології науки викликано тим, що без розуміння функції кожного з цих рівнів наука буде безпорадною, перш за все при виділенні емпіричної сфери фактів, а також вирішення завдань міждисциплінарного синтезу, світоглядної оцінки уявлень про природу особистості тощо.

Більшість дослідників-психологів проблеми особистості вважають, що спроби “зібрати” особистість людини, побудувати її статуру, або загальну теорію із осколків її прояву, завжди викликали великі труднощі, починаючи від французького філософа Етьєна де Кондільяка, описаного в “Трактаті про відчуття” (XVIII століття) і до наших днів.

В даному дослідженні ми спробували використати такий метод опису особистості, як складання “дескрипторів”. Відомо, що перелік рис особистості, які характеризують її прояв, лише в

англійській мові складає біля 17 тисяч слів. Проте прогнозувати дії і вчинки людини виходячи з набору таких рис чи побудованого словесного портрету дуже важко. Тому вдало використати, на наш погляд, так звану соціальні ролі людини за професіями, так як кожна з них пов'язана з певними функціями, хоча за зовнішньою „маскою”, фасадом може бути прихована істинна натура людини. Тому слід враховувати ще і реакції, дії, вчинки, поведінку, діяльність людини, так як про неї у суспільстві судять по справах, продуктах її діяльності.

Крім того, поняття особистості тісно пов'язане з її здібностями, характером, інтелектом, талантом тощо. Ми вважаємо, що свій конкретний прояв, основні положення філософської і загальнонаукової системи методології щодо вивчення людини отримують перш за все у діяльнісному підході до аналізу особистості.

Науковий аналіз свідчить, що розкрити глибше суть поняття “особистості” допоможе системний підхід як загальнонаукова методологія вивчення людини. Системний підхід надійно зарекомендував себе у багатьох науках як засіб пізнання багатосторонніх, цілісних явищ природи і суспільства, а також для пізнання всесвіту, яке виходить за межі побудови картини дійсності у конкретних науках. При допомозі системного підходу дослідники вирішують завдання побудови теорії “системного об'єкту”, синтезу різних знань про об'єкт, розробки нових принципів підходу до цілісної картини цього об'єкту тощо.

Щодо рівнів методології науки, то системний підхід виступає як зв'язуюча ланка між філософською методологією та методологією спеціальних наук. Таке місце системного підходу у значній мірі визначає його характер, а також уяву про його становлення, завдання, які ставляться при застосуванні системного методу до вивчення природи та суспільства.

Характерною рисою дослідники вважають те, що його об'єктом є, перш за все, системи, які розвиваються і виступають, як основні детермінанти розвитку систем у процесі розвитку природи і суспільства. Прикладами системного підходу можуть бути дослідження філософа К. Маркса і біолога Ч. Дарвіна, які розкрили закономірності будови і розвитку суспільних і біологічних макросистем тощо. У 40-х роках XX століття системний підхід, під впливом загальної теорії систем Л. Фон Берталанфі, виділився як особливого роду метатеорія, і став загальнонауковою методологією пізнання спеціальних дисциплін, а в 70-х роках минулого століття – психології і педагогіки.

Поняття “система” В.Н. Садовським, наприклад, визначається як сукупність елементів, які знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним і утворюють визначену цілісність, єдність. Загальними характеристиками системи найчастіше фігурують такі: 1) Цілісність – незводимість будь-якої системи до суми частин, що її утворюють і невиводимість із будь-якої частини системи її властивостей як цілого; 2) Структурність – зв'язки та відношення елементів системи впорядковуються у деяку структуру, яка визначає поведінку системи в цілому; 3) Взаємозв'язок системи із середовищем, яка може мати “закритий” (такий, що не змінює середовище і систему) або “відкритий” характер; 4) Ієрархічність – кожний компонент цілісної системи може розглядатись як підсистема, в яку входить інша підсистема тобто кожний елемент системи може бути одночасно і елементом (підсистемою) даної системи і сам включати в себе в іншу систему; 5) Множинність опису – кожна система є складним об'єктом, і в принципі не може бути зведена лише до одного відображення (картини), що передбачає для повного опису системи співіснування множин різних “й відображень. Крім того, для реалізації системи вчені використовують ряд інших характеристик – цілеспрямованість складних технічних, живих і соціальних систем, їх самоорганізацію (здатність змінювати свою власну структуру тощо) [2, 610-611].

Існує ряд закономірностей процесу еволюцій системного підходу. Серед них об'єднання елементів у єдине ціле, тобто народження систем (А.Н. Северцев, К.М. Завадський) або їх виникнення; прогресивний розвиток будь-якої еволюціонуючої системи, який забезпечується завдяки процесам інтеграції і диференціації – синтезогенезу і сегрегаціогенезу (по К.М. Завадському). [3].

Синтезогенез – це шлях збільшення числа потенційно можливих властивостей, які можуть бути потрібними системі при зустрічі з непередбаченими ситуаціями [4]. Доведено, що внаслідок синтезогенезу формуються системи, які забезпечують адаптацію до більш широкого кола ситуацій

за рахунок надбання елементами системи нових властивостей: можливості взаємодіяти один з одним для досягнення різних цілей, а також наявності особливого резерву, запас якого може бути використаний при непередбачених обставинах.

Сегрегаціогенез – це процес виділення підсистем, які входять у систему, тобто процес диференціації систем, що веде до спеціалізації, в умовах коли дослід виконується з високою отупінню ефективності. Це прогресуючий шлях розвитку, що забезпечує оптимальні можливості для системи, наприклад розв'язувати типові завдання, які раніше зустрічалися. Проте цей напрямок може стати терміновим, якщо не буде поєднуватися з синтезогенезом, і лише буде утруднювати існування системи при її зустрічах з непередбаченими ситуаціями. Внаслідок цього система втрачає свої переваги, які були досягненні шляхом об'єднання елементів у групу, а також можливості взаємодії для досягнення різної мети розподілу.

Еволюціонуюча система має знайти компроміс між зверхспеціалізацією, що може викликати за собою утилітарний шлях сегрегаціогенезу та універсалізацію, який придатний для всіх випадків життя. Так Северцев А.Н. вважає, що індивідуальні особливості активного “елементу” (системи), якими б відмінними, самобутніми вони не були, у самій своїй основі мають системне походження, самим фактом свого існування зобов'язані системі. Тому не є обґрунтованим протиставленням понять “еленгенез” – “системі”, “варіативності індивіду” – “виду”, “індивідуальності” – “особистості”, “суспільству” тощо.

У межах нашого дослідження позначимо ідею, що в ході синтезогенезу систем на різних рівнях еволюції зростає варіативність “елементів”, які входять в систему, що розширюється. Тому важливо виділити основні принципи, які описують системні аспекти розвитку людини у природі і суспільстві: 1) Еволюція будь-яких систем, що розвиваються, передбачає взаємодію двох протидіючих тенденцій – тенденції до збереження і тенденції до зміни даних систем: у біологічних системах – спадкоємність до збереження, мінливість – до пристосування до середовища; у соціальних системах – соціальне наслідування, що забезпечує адаптацію до ситуацій, а мінливість – це пошук нової інформації про середовище існування і поведінки у ньому, причому індивідуальна мінливість тих чи інших елементів у систему є умовою для історичної мінливості системи в цілому.

Мойсєєв Н.Н. пропонує узагальнену характеристику механізмів розвитку систем, яка включає адаптивні та біфуркаційні (розгалуження, роздвоєння) механізми. Останні характеризуються передбаченістю, прогнозованістю майбутньої поведінки і розвитку цих систем. Біфуркаційні механізми характеризують також невизначеність майбутньої системи, неможливість вказати шлях, по якому піде розвиток системи. Це стосується і розвитку особистості – за проявами індивідуальності, у якій виступають можливості нескінчених ліній творчого еволюційного процесу життя.

У будь-якій еволюціонуючій системі функціонують надлишкові неадаптивні елементи, які є відносно незалежні від регулюючого впливу різних форм контролю і забезпечують саморозвиток системи при непередбачених змінах умов її існування. Еволюція, як стверджує А.Н. Северцев, відбувається стрибкоподібно і при цьому у новій формі, яка виникла. Існує новий запас здібностей, що не реалізуються безпосередньо, ніби непотрібних виду у даний момент, але корисних для нього буде у майбутньому. Тобто вид може пристосовуватися, змінювати форми поведінки, не змінюючи морфології своїх органів (наприклад, поведінка людини під час офіційних свят).

Необхідною умовою розвитку різного роду систем є наявність протиріччя (конфлікту або гармонійної взаємодії) між адаптивними формами активності, які спрямовані на реалізацію родової програми і проявами активності елементів, що несуть індивідуальну мінливість, (наприклад, діяльність людини трікстерної породи за формулою "або пан, або пропав" – Дон Кіхот, Ходжа Несреддін, бродячі поети). Це соціальні мандрівники, підбурювачі спокою, Іванушки-дурники. У реальному житті в кожній людині є трикстер або культурний герой, існування якого проявляється у ситуаціях, що вимагають вибору у постановці зверхцілей, вирішення протиріч з соціальною групою і самим собою, пошуку нестандартних шляхів розвитку, тощо. Еволюційний смисл індивідуальних проявів людини в

історії природи і суспільства полягає в тому, що ці прояви, породжуючись у самій системі, забезпечують її існування і дальший розвиток.

Таким чином, при розкритті конкретних механізмів розвитку і становлення індивідуальності, особистості у системі суспільних відносин варто виділити системоутворюючі основи тих багаточисленних підсистем, у яких відбувається становлення особистості. Це дозволить розкрити динаміку функціонування і розвитку систем та характеризувати явища, які досліджуються, як системи. Однією з таких системоутворюючих основ, що забезпечує саморозвиток людини, виступає цілеспрямована суспільна діяльність, яка пов'язана з педагогікою взагалі та підвищенням кваліфікації вчителів трудового та професійного навчання зокрема.

У сучасних умовах рівень підготовки вчителів, викладачів, майстрів виробничого навчання потребує реалізації нових педагогічних технологій. Це можливо за наявності відповідних соціально-економічних умов, високого рівня професіоналізму викладацького складу, його високої інтелектуальної та педагогічної культури, компетентностей, що є метою нашого дослідження [9; 10].

Професіоналізм педагога, високий рівень його фахової підготовки, особисті якості і відповідальність сприятимуть науково-обґрунтовано самовизначитися майбутнім спеціалістам народного господарства. Тому він має вільно володіти професіональними методами діяльності, зокрема, психолого-педагогічними, інноваційними технологіями на основі сучасних концептуально-прагматичних підходів тощо [5; 6; 7; 11].

Підготовка молодих робітників у наш час, як стверджує сучасна педагогічна наука, має здійснюватися педагогом-професіоналом, який глибоко розуміє функції навчання і здатний вирішувати складні проблеми інноваційного навчання на творчому рівні [8, 67-68; 12, 34-37].

Причому творча активність і високий рівень розвитку педагогічної культури передбачають поглиблення інтелекту педагогів професійними (спеціальними і педагогічними) знаннями, здатністю приймати оптимальні рішення, потребу в пізнанні педагогічної реальності і самого себе як професіонала, здатністю гнучко реагувати на все нове і суттєве і застосовувати його у навчанні.

Окрім поняття “професіоналізм”, у наукових працях вживається термін “професіонально-педагогічна культура”, що вміщує в собі культуру матеріальну і духовну; культуру особистості і діяльності, спілкування і поведінки; культуру моральну, а також культуру методологічну, що, на нашу думку, складає систему компетентностей педагога.

Застосовуючи теоретичні та експериментальні методи дослідження, можна стверджувати, що з позицій методологічних основ модель професійно-педагогічної компетентності педагога може складатися з таких компонентів: аксіологічного, технологічного і особистісно-творчого, суть яких варто знати педагогам, тому слід розкрити їх глибше.

1. Аксіологічний компонент утворюється сукупністю психолого-педагогічних цінностей, створених людством і специфічно включених у цілісність педагогічних процесів на сучасному етапі розвитку навчання і основні якості педагогічних цінностей уміщують у собі знання, ідеї, концепції. Педагог стає майстром своєї справи, професіоналом лише тоді, коли він засвоює і розвиває педагогічну діяльність, оволодіває психолого-педагогічним “капіталом”, який визначає педагогічні цінності: уміння в традиційному, давно відомому, побачити нове і глибоко його переоцінити.

2. Технологічний компонент включає в себе певні способи і прийоми педагогічної діяльності вчителя, викладача, майстра виробничого навчання, адже педагогічна діяльність уже за своєю природою є технологічною. В цьому плані важливим є науковий аналіз педагогічної діяльності, який дозволив би розглядати її як творче вирішення різноманітних психолого-педагогічних задач, адже в цьому випадку виконуються функції регулювання, збереження, відтворення, набуття педагогічного досвіду тощо.

3. Особистісно-творчий компонент професійно-педагогічних компетентностей розкриває механізм його опанування та його втілення як творчого процесу. Адже усвідомлення вчителями, викладачами, майстрами виробничого навчання вироблених педагогічних цінностей відбувається саме на особистісно-творчому рівні. Саме в них особистість педагога визначає свої індивідуальні якості, опосередковує процес засвоєння моральних, естетичних, правових і інших відношень: особистість впливає на інших, творить себе, визначає свій власний розвиток, реалізує себе в діяльності і т.п.

Результати наших досліджень стверджують, що педагогічна наука і практика формування досвідчених викладачів-професіоналів здійснюється опануванням ними сучасною технологією

психолого-педагогічного спілкування, інноваційними інформаційними засобами, прийомами та методами організації навчальної діяльності учнів, технологією керування власною професійною діяльністю тощо.

Нами доведено, що творчий характер педагогічної діяльності обумовлює особливий стиль мислення педагогів, що пов'язано з новизною, викликає складний синтез усіх психічних сфер (пізнавальних, емоційних, вольових і мотиваційних) і особливостей вчителів, викладачів, майстрів виробничого навчання.

Дослідження стверджують, що процес формування майбутніх працівників народного господарства стане ефективнішим у тому випадку, коли створиться належне інноваційне середовище в конкретному навчальному закладі, що має високий імідж. Саме в інноваційній стратегії навчально-виховного процесу суттєво збільшується роль педагога як особистості та безпосереднього носія новаторських процесів. Причому його інноваційна діяльність стає обов'язковим компонентом власної психолого-педагогічної системи.

Будь-яка технологія навчання, чи то діалогічна, комп'ютерна, або проблемна чи моральна тощо, обов'язково потребує реалізації всіх ведучих психолого-педагогічних функцій і здійснюється вчителями, викладачами, майстрами виробничого навчання. Адже зі впровадженням у навчально-виховний процес сучасних технічних засобів навчання, педагог повинен засвоїти функції інших професій – консультанта, порадника, менеджера, вихователя. Це потребує від нього спеціальної, поглибленої психолого-педагогічної підготовки, так як у професійній діяльності реалізуються не лише вузькоспеціальні, предметні знання, але й знання в галузі педагогіки, психології, технологій навчання і виховання, соціології та інших наук. На цій базі формується готовність і педагога, і учня до сприймання, оцінки і реалізації психолого-педагогічних інновацій.

Варто згадати, що термін “інновація” означає новина, новизна, змінювання. Інновація – як засіб і процес, потребує введення в процес підготовки майбутніх спеціалістів, чогось нового. Зокрема, використання, наприклад, дистанційного навчання за допомогою сучасних інформаційних технологій: комп'ютерних мереж, мультимедіа, навчальних та контролюючих систем, відео та аудіозаписів, використання електронних бібліотек: застосування всього нового в змісті, методах, формах навчання і виховання тощо [6].

Інноваційна складова формування майбутнього працівника народного господарства в різних навчальних закладах обумовлена створенням, засвоєнням і застосуванням нових технологій у практиці виховання і навчання учнів, причому ці умови створені специфічними властивостями інноваційного середовища [7, 34-37].

Однак необхідність створення інноваційної складової психолого-педагогічної діяльності вчителя, викладача, майстра виробничого навчання в сучасних умовах розвитку культури визначається рядом визначених нами обставин.

По-перше, діючі соціально-економічні перетворення в економіці України зумовили необхідність докорінного оновлення системи навчання, методології і технології організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах різних типів. Тут інноваційна сторона виступає засобом оновлення стратегії в сфері підготовки робітничих кадрів вищої кваліфікації, які вкрай необхідні ринковій економіці.

По-друге, введення нових спеціальностей, посилення практичної частини змісту навчання, перманентної зміни обсягу, складу навчальних дисциплін потребує постійного пошуку нових організаційних методів, форм, технологій навчання. У даному випадку суттєво збільшується роль і авторитет психолого-педагогічних знань, створення інноваційного середовища.

По-третє, – це зміна ставлення педагога до усвідомлення і застосування психолого-педагогічної новизни, а саме – нової техніки, нанотехнологій. Адже раніше, в умовах жорсткої регламентації змісту навчально-виховних процесів педагог був обмежений не лише в самостійному виборі змісту нових курсів, дисциплін, але й у застосуванні прийомів і методів та форм педагогічної діяльності. Якщо раніше інноваційна діяльність лише зводилась до використання рекомендованої зверху новизни, то на даному етапі вона набуває творчого, винахідницького характеру.

По-четверте, спрямування навчально-виховних закладів системи освіти до ринкових відносин, створення нових, прогресивних типів навчальних закладів, зокрема недержавних, сприятиме

конкурентноздатності майбутніх працівників народного господарства України. Якщо учень має можливість вільного вибору альтернативного навчального закладу чи курсу, то педагогу зовсім не байдуже саме якій програмі, а отже і якому педагогові він віддасть перевагу. Тому вчителям, викладачам, майстрам виробничого навчання необхідно об'єктивно оцінити себе, як професіонала і як особистість, з метою встановлення рівня власної конкурентоспроможності.

Дослідження стверджують, що вдосконалення системи компетентностей на всіх етапах формування психолого-педагогічної культури вчителя, викладача, майстра виробничого навчання сприятиме покращенню організації процесу сучасного навчання і виховання, а також розвитку та удосконаленню професійно вагомих якостей педагогів, що включають різноманітні соціокультури, ментальні традиції, які об'єктивно не підпорядковані єдиному принципу формування майбутнього працівника народного господарства.

Як висновок – головне завдання педагогів – це підготовка винахідливих, працелюбних, компетентних спеціалістів, які вміють швидко орієнтуватися в умовах виробництва, що постійно змінюються; здатні самостійно обрати сферу діяльності, прийняти відповідальне рішення і забезпечити саморегуляцію власної поведінки у будь-яких ситуаціях.

Науково організована самостійна робота учнів сприятиме удосконаленню їх підготовки до вирішення основного завдання трудового і професійного навчання, формуванню в них політехнічного світогляду шляхом ознайомлення з основами сучасної техніки, технології, а також озброєння їх відповідними уміньми та навичками, які сприятимуть стійкому професійному самовизначенню учнів, формуванню в них системи компетентностей.

Таким чином, для суттєвого підвищення рівня якості підготовки майбутніх працівників педагогам необхідно намагатися більш повно реалізувати психологічні та педагогічні основи навчання і виховання, враховувати економічні показники підвищення професіоналізму, застосовувати передові інноваційні технології тощо.

Для того, щоб спонукати майбутніх працівників якісно, продуктивно, з високою культурою виробництва працювати в сучасних умовах, учителям, викладачам, майстрам виробничого навчання перш за все необхідно підвищувати власний професійно-кваліфікаційний рівень, професійну майстерність.

Зокрема, щоб у процесі навчання прививати учням любов до праці, до самостійності, варто використовувати індивідуальний підхід до кожного учня, надаючи при цьому більшого значення самостійності у пізнавальній та практичній його діяльності.

Необхідно підтримувати тісний зв'язок із передовими підприємствами, надавати можливість учням самостійно здобувати знання працюючи з науковою, довідниковою та методичною літературою; унаочненням, приділяти більше уваги виконанню практичних завдань. Варто також поглиблювати роботу наукових проблемних груп, гуртків технічної творчості, акцентувати увагу на використанні технічних засобів навчання, інноваційних методик, умілому використанні сучасного обладнання тощо.

Отже, в дослідженні ми намагалися розкрити суть та зміст “інноваційних технологій”, визначити їх вплив на сучасний навчально-виховний процес, при підготовці працівників народного господарства і дійшли висновку, що в першу чергу варто враховувати науково-технічний прогрес, розвиток інформаційних технологій навчання, які бурхливо розвиваються.

Це обумовлює потребу в узагальненні і застосуванні сучасних технологічних основ підготовки кваліфікованих працівників, передбачає поглиблене навчання майбутніх спеціалістів, починаючи з аналізу навчальних планів і програм, визначення оптимального змісту та його реалізації за допомогою інноваційних технологій тощо.

Література:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – С. 10
2. Філософський енциклопедичний словник, М., 1983. – С. 610-611
3. Северцев А.Н. Главные направления эволюционного процесса, М., 1967
4. Варшавський В.У., Поспелов Д.А. Оркестр играет без дирижера. Размышления об эволюционных и некоторых технических систем и управления ими, М, 1984. – С.180
5. Воронов Ю.П. Компьютеризация: Шаг в будущее. – Новосибирск: Наука, 1990. – 336 с.
6. Гороль П.К., Гуревич Р.С., Коношевський Л.Л., Подоляк В.О. Обчислювальна техніка і технічні засоби навчання /За ред. Р.С. Гуревича. – Вінниця: ВДПУ, 1999. – 324 с.

7. Дидактические закономерности развития профессиональных знаний, умений и навыков учащихся профтехучилищ в условиях ускорения научно-технического прогресса // Сборник научных трудов. – Л., 1990. – 63 с.
8. Кондратюк О. Педагогічне стимулювання учнів ПТУ в процесі навчання і виховання // Рідна школа. – 1997. – №11. – С.67-68.
9. Ничкало Н. Профтехосвіта на рубежі ХХІ століття: єдність науки і практики // Проф. тех. освіта. – 2000. – №1. – С. 2-5.
10. Нові технології в професійній школі // Рідна школа. – 1996. – №10. – С.75-77.
11. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. – Київ: Вища школа, 2000. – 248 с.
12. Щербак О. Нова організаційно-педагогічна форма професійного навчання // Профтех. освіта. – 1999. – №1. – С. 34-37.

О.Д. Сидоренко

м. Вінниця

ЗАСТОСУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ОСОБИСТОСТІ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЇЇ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Постановка проблеми. Відомо, що діяльність людини можна розділити на два види: відтворюючу, пов'язану з досвідом і пам'яттю людини, і творчу, пов'язану не з відтворенням наявних у пам'яті уяв, а зі створенням нових уяв на основі їхньої комбінації. Саме другу діяльність, засновану на комбінуючій здатності нашого мозку, психологія називає уявою або фантазією. Вона і складає основу творчої діяльності людини.

Сам процес уяви достатньо складний. Він складається з багатьох компонентів, проте можна виділити одне правило: щоб у студентів запрацювала уява, необхідно якнайбільше знайомити їх із багатою спадщиною художнього мистецтва і досвідом людства. Проте показу об'єктів реальності недостатньо для активізації уяви. Необхідний процес переживання або співпереживання. Для цих цілей необхідно впливати на емоції. Як відомо, потужними засобами впливу на емоції є музика, поезія, образотворче мистецтво. Кожний із музичних, літературних чи інших видів творчості по-своєму впливає на почуття, викликає певні емоції, спонукає до відповідної власної творчості спостерігача чи слухача.

Спостерігаючи за впливом творів мистецтв на майбутніх учителів трудового навчання та аналізуючи їхню творчу діяльність на практичних заняттях, ми дійшли висновку про можливість синтезованого впливу мистецтв на розвиток їхніх художньо-творчих здібностей.

Аналіз останніх досліджень. Концептуальні засади формування художнього світогляду, естетичної культури, ціннісних орієнтацій висвітлюються останнім часом у працях багатьох українських науковців (О.В. Артюхова, В.Г. Бутенко, І.А. Зязюн, Л.Д. Вострікова, Г.М. Падалка, І.І. Чепела та ін.). Проте в публікаціях рідко зустрічаються дослідження синтезованого впливу різних видів мистецтв на розвиток особистості, а ті, що є, переважно стосуються естетичного виховання молодших школярів (Б.М. Андрієвський, Т.М. Голінська), або професійної підготовки вчителів початкових класів (Ж.Є. Сироткіна).

В останніх дослідженнях підтверджується, що “шляхом взаємодії музичної, образотворчої, хореографічної діяльності у школярів формується цілісне художнє світосприймання і світовідчуття, система естетичних ідеалів і смаків, почуття реальної відповідальності за збереження культурних надбань суспільства” [2, 144]. У той же час, Ж.Є. Сироткіна зазначає, що в практиці педагогічних ВНЗ “ми найчастіше стикаємося із механічним використанням комплексу мистецтв у вигляді наочно-ілюстративних методів”, що “веде до повторення усталених стереотипів, стандартних форм мислення і не сприяє оволодінню вміннями інтерпретації художнього тексту та створенню оригінальних продуктів художньої діяльності” [3, 261].

Невирішені проблеми. У підготовці вчителя трудового навчання, на нашу думку, проблема розвитку естетичної культури і художнього світогляду є не менш гострою, і підсилюється ця гострота ще й необхідністю розвитку умінь творити, тобто розвитку

художньо-творчих здібностей. На жаль, робіт, у яких проблеми розвитку таких здібностей розглядалися б у поєднанні з естетичним і національним вихованням на фоні емоційних почуттів, спричинених інтегрованим впливом різних видів мистецтв, обмаль.

Проте розвиток ринкових відносин, створення різноманітних форм власності, перенасиченість інформацією висувають нові вимоги до формування і становлення особистості, її самореалізації в сучасних соціально-культурних і соціально-економічних умовах. Це обумовлює необхідність порушення питань трудової підготовки і естетичного виховання, які не розглянуті в наявних наукових дослідженнях.

Особливо гостро виявляються суперечності між новими вимогами соціально-економічних умов до трудового виховання школярів і недостатнім усвідомленням студентами сутності цих умов, між прагненням школярів до участі в різноманітній творчій трудовій діяльності і недостатньою підготовкою вчителя трудового навчання до її організації, між необхідністю враховувати в трудовому вихованні індивідуальні особливості та творчі нахили учнів, їхні естетичні смаки і майже повною відсутністю таких умінь у вчителя. Мають місце й інші протиріччя між практикою трудового виховання школярів і обмеженістю підготовки вчителя трудового навчання. Це обумовлює необхідність істотного підвищення якості підготовки вчителів трудового навчання.

Метою цієї статті є показ можливих шляхів істотного вдосконалення розвитку художньо-творчих здібностей майбутнього вчителя трудового навчання і підготовки його до трудового, естетичного і морального виховання школярів відповідно до нових соціально-культурних умов країни, вимог суспільства до трудової підготовки і естетичного виховання підростаючого покоління, до різносторонніх духовних потреб особистості.

Виклад основного матеріалу. Знайомство зі світом мистецтва дає студентам можливість підвищити свій рівень культури. Духовне осмислення і художнє освоєння дійсності налаштовує людину на самовдосконалення і гармонізацію внутрішнього "я" із зовнішнім середовищем. Напевно, тому поняття *мистецтво* часто замінюють синонімами *художня культура*, *духовні цінності* або *естетика*. Звертаючи увагу на зв'язок цих понять, процес підготовки майбутнього вчителя трудового навчання ми спрямовували на створення умов для розвитку духовних і естетичних якостей особистості, здатності почувати і сприймати сутність художньої культури, а також освоювати сучасні форми естетичної діяльності.

Під час вступних занять студентів знайомимо з матеріальною основою художньої культури, видами і жанрами мистецтв, засобами промовистості, художніми матеріалами й інструментами, вчимо сприймати і розуміти зміст художньої інформації.

Результатом вивчення мистецтв є розвиток художньої уяви; спроможність до адекватного сприйняття творів мистецтва за допомогою освоєння мови мистецтва (у тому числі толерантність до різних культур), сформовані навички художньо-практичної діяльності; здатність до аналізу і синтезу, уміння узагальнювати і бачити цілісну картину світу в його різноколірності і багатозвучності.

Оскільки основним завданням прикладних мистецтв є виконання художньо виразних предметів побуту, то й образотворчі початки грають у них підпорядковану роль. Студенти знаходяться у тому віковому періоді, коли позаду залишився стан охолодження до малюнка і процесу малювання. Згідно психологічних досліджень, для того, щоб відбувався перехід до стану нового розуміння малюнка, необхідні певні зовнішні умови, стимули. Саме створення таких умов і стимулів і було одним із наших завдань.

З малюванням на такому етапі пов'язані дві важливі проблеми. Перша полягає в тому, що для студента вже недостатньо однієї діяльності творчої уяви, його не задовольняє малюнок, зроблений абияк. Для втілення його творчої уяви йому треба набути спеціальних, професійних, художніх навичок і умінь. Він має навчитися володіти матеріалом, тим особливим способом промовистості, який дає живопис. Тільки культивуючи це володіння матеріалом, ми зможемо поставити на правильний шлях розвиток малювання у такому віковому періоді.

Іншою проблемою є те, що малювання тісно пов'язується з виробничою працею, художнім виробництвом. Малюнок лягає в основу деякого витвору декоративно-ужиткового

мистецтва. В процесі такої праці від студента вимагаються ще й знання технічних і технологічних процесів із виготовлення виробу. Поєднання технічного і творчого процесу ускладнює роботу викладача і студентів, а крім того робить її ще більш цікавою і захоплюючою.

Таким чином, декоративно-ужиткове мистецтво, культивуючи спеціальні прийоми втілення своїх уяв, володіє своєю особливою технікою і технологією, і це поєднання технічних дисциплін з творчістю дає цінний педагогічний ефект у процесі підготовки вчителя трудового навчання.

В узагальнених рисах основні проблеми образотворчих знань, умінь і навичок студентів згруповані в програму засвоєння таких дидактичних одиниць: форма, образ, пропорції, фактура, конструкція, колір, фарби, простір, композиційна організація зображення, розвиток чутливості до естетичного в об'єктах дійсності та творах мистецтва.

Під час роботи з кольорами і фарбами увага студентів зосереджувалась на розвитку вміння розпізнавати і називати кольори, їхні відтінки, сприймати й відтворювати різноманітність забарвлення предметів і явищ довкілля; утворювати нові кольори та їхні відтінки змішуванням фарб; підбирати та відтворювати кольори в теплій та холодній гамах; розуміти роль світла і його вплив на зміну тонових і колірних відношень у забарвленні предметів, явищ. Розкривалися перед студентами можливості передачі кольоровими сполученнями настрою і стану зображуваних об'єктів, явищ. Поступово розширювалися поняття про насиченість кольору, колорит, колірну гармонію та колірний контраст.

План занять із студентами, як правило, передбачає єдність п'яти компонентів: 1) навчальне завдання (форма, колір, простір, композиційна діяльність); 2) тема або об'єкт роботи; 3) вид роботи (за спостереженнями, за уявою, з натури, з пам'яті, на теми фантазії тощо); 4) матеріал і техніка; 5) поняття і терміни, які студенти повинні засвоїти.

Малюючи з натури пейзаж, гілки дерев, листки, квіти, вивчаючи характер їхньої форми, студенти починають більше цікавитися природою, багатством і розмаїтістю її форм і фарб. Малювання допомагає людині ширше і різнобічніше бачити світ.

Навчання малюванню вирішує два взаємозалежних завдання: розвиток зорового сприйняття студентів і формування вміння усвідомлювати побачене. Під розвитком сприйняття розуміємо виховання в них здатності цілеспрямовано спостерігати: порівнювати між собою предмети і явища, встановлювати подібність і розходження, класифікувати предмети за формою і фактурою.

Одним із видів мистецтва, що потребує вміння малювати і стилізувати малюнки, є вишивка. Оскільки вишивка впливає на особистість комплексно, то природно для забезпечення ефективного використання цього впливу доцільно організувати таку форму проведення занять, у ході яких здійснюється розвиток особистості студента, формується гуманістичне світовідчуття у процесі поєднання різних видів навчальної діяльності.

Майбутні вчителі трудового навчання повинні знати теоретичні засади української народної вишивки, що передбачає ознайомлення з історією та розвитком народного промислу ручної вишивки, з особливостями використання різних технік вишивки в різних регіонах України, семантикою – символічно-знаковою мовою візерунків для оздоблення одягу та інтер'єру.

Майстерність викладача полягає не стільки в передачі необхідних знань, скільки в допомозі організації навчання, що спрямоване на розвиток індивідуального стилю мислення майбутніх учителів й вміння самостійно одержувати знання.

Пріоритет творчих завдань – необхідна умова прояву і розвитку художньо-творчих здібностей. Практичні ж навички необхідні як засіб розвитку творчих здібностей. Але їх треба засвоювати не відокремлено від творчих завдань, а в процесі їхнього виконання. Користуючись порадами психологів, ми спочатку пропонували студентам виконати творче завдання, а потім вони самі визначали яких умінь і навичок їм не вистачає. За таких умов навички ставали не зайвим вантажем за плечима, а гнучким інструментом в руках, засобом втілення власних замислів.

Для розвитку художньо-творчих здібностей ми намагалися створити середовище і умови для творчості, надаючи свободу самовираженню, спілкуванню з художніми матеріалами. Мета викладача полягає в тому, щоб вести заняття так, аби перед студентом завжди стояло творче завдання.

Одним із таких завдань було малювання пейзажу під музику. Такі завдання мають відкритий характер, не мають правильного рішення, що відоме заздалегідь. Вони не мають також єдиного рішення. Більш того – рішень стільки, скільки людей його виконують. Тому, пропонуючи такі завдання студентам, ми створюємо умови для розкриття індивідуальності кожного.

Психологи стверджують, що особиста зацікавленість в художній творчості різко змінює картину обдарованості. З цієї точки зору, завдання викладача – пробудити у студента особистісну зацікавленість у мистецтві. Цьому сприяють завдання, що вимагають адекватного вираження власних почуттів, ставлення, настрою, замислів, студента. Тоді він входить у мистецтво як у свій світ, де можна виразити те, що на душі. Таким завданням ми вибрали виготовлення ескізу рамки для власного портрета. Очевидно, що така рамка мала відповідати характеру власника портрета.

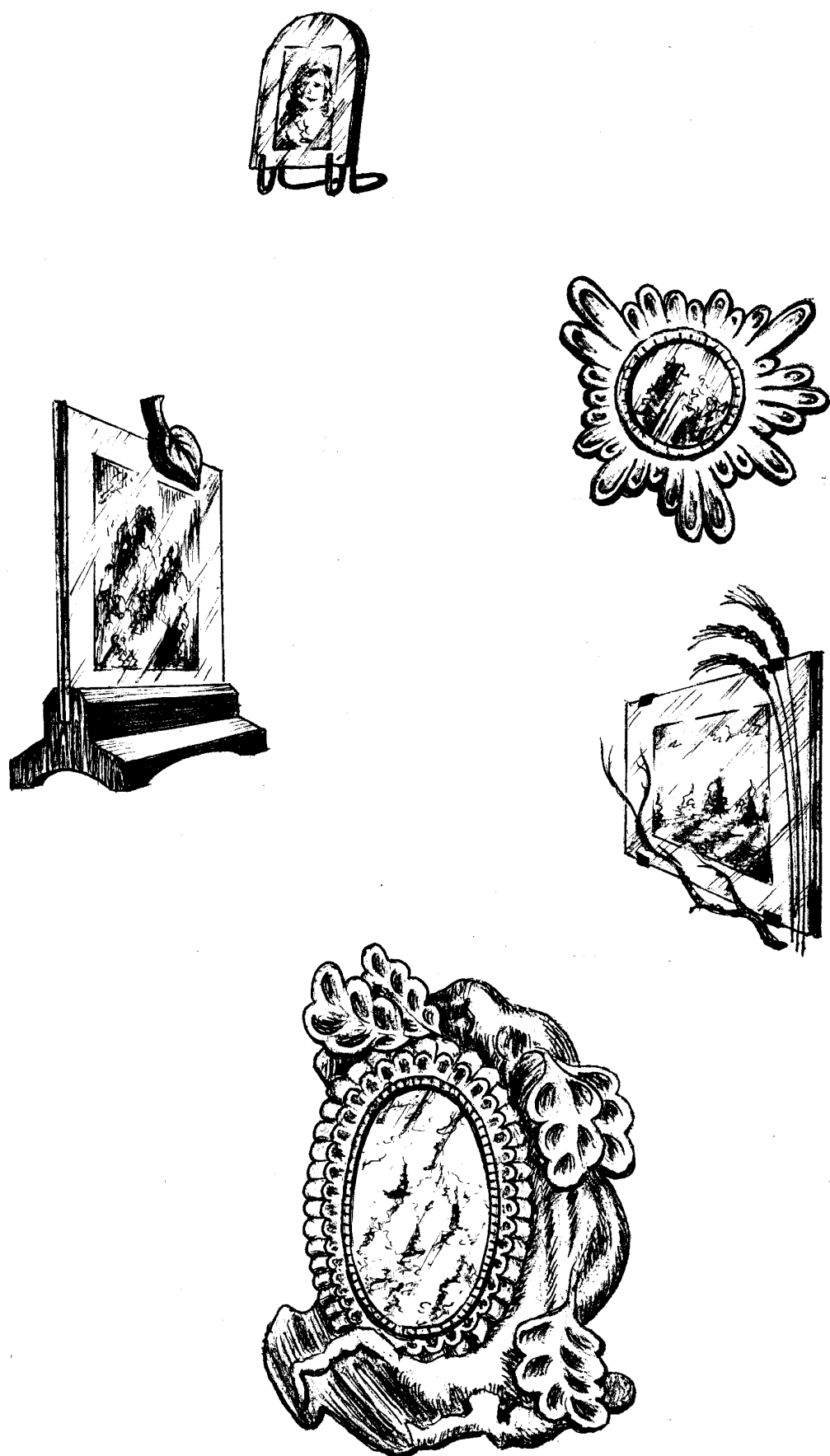
Експеримент показав, що студенти володіють засобами художньої промовистості, відтворюючи на папері не тільки окремі риси характеру, а й тимчасовий настрій. В одних – це були химерні переплетіння квітів, у других – ажурні візерунки, у третіх – строгі геометричні фігури. Окремі зразки ескізів подані на малюнку 1.

Таке розмаїття стилів очевидно було б широким полем досліджень для психологів. Нас же цікавило лише уміння майбутніх учителів виразити свій настрій і риси характеру в художній формі. Слід зазначити, що таке завдання викликало в студентів жвавий інтерес і бажання до його виконання.

Наступним завданням, що вимагало більшого рівня творчості, було виготовлення кольорового ескізу для рамок портретів видатних людей. Пропонувалися портрети Т.Г.Шевченка, Е.К.Ціолковського. Завдання вимагало напруженої думки із встановлення відповідності стилю рамки і матеріалу її виготовлення до характерних особливостей творчої діяльності особистості власника портрета. З метою активізації уваги зачитувалися уривки з творів Т.Г.Шевченка, а під час розгляду портрету Е.Ціолковського звучала “космічна” музика. Цим ми прагнули дотриматися принципу цілісності художньо-естетичного сприйняття. У даному випадку цілісність проявлялася у зв’язках зорового і слухового сприйняття.

В процесі бесіди студентами було висунуто пропозицію виготовити рамку для портрета Е.Ціолковського з алюмінію або іншого металу, а портрет Т.Г.Шевченка пропонувалося оформити за допомогою рослинних матеріалів. Пропозиції студентів свідчили про наявність у них відчуття стилю, відповідності епосу, присутність художнього смаку.

Після виконання ескізів роботи аналізувалися, обговорювалися вдалість і виразність зображень. Як зразок пропонувався ескіз рамки до портрету І.А.Крилова і О.С.Пушкіна, які оформлені малюнками на теми з їхніх творів.



Мал. 1

В процесі проведення лабораторно-практичних занять в експериментальних групах ми керувалися словами В.О.Сухомлинського про те, що музика “відкриває найдорожче, що є в людині, – любов до людей, готовність творити й утверджувати красу” [3,556]. Тому процес малювання рослин, пейзажів і вивчення способів їхньої стилізації час від часу супроводжувався музикою, зачитуванням фрагментів із творів українських класиків, в яких змальовується природа України. За таких умов проведення занять формування і розвиток естетичного відчуття обумовлені взаємопроникненням літератури, музики, образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва, які задіюють під час сприймання й мислення різні органи чуття. Спостереження за студентами експериментальних груп показали, що музика допомагає активізувати почуття, розкріпачити фантазію.

Музика здійснює інтонаційний вплив через слух, викликаючи певну емоційно-естетичну реакцію. Образотворче і декоративно-ужиткове мистецтво, діючи на зоровий аналізатор, хоч і не так швидко, але теж викликають емоційно-естетичний відгук. Художнє слово додає необхідну вербально-образну інформацію. Така естетична взаємодія мистецтв розширює кордони сприйняття, сприяє цілісності формування естетичного смаку, естетичних відчуттів. В процесі взаємодії долається індиферентність сприймання.

Естетичні емоції супроводжуються напруженням інтелектуальних сил. Це органічний сплав естетичних переживань і пізнання. Сприйняття краси пробуджує думку, наповнює її інтелектуально-естетичним змістом, спонукає до творчої діяльності. Під впливом мистецтва розвиваються такі елементи творчого мислення, як образність, уява, фантазія, що активізують емоційно-чуттєву сферу людини, крім того, розвивається логічне мислення, дедуктивне та індуктивне.

За схожою методикою організовувалися заняття з вишивання. Вишивку, на нашу думку, доцільно використовувати з метою гармонійного розвитку майбутнього вчителя, перш за все для розвитку його психічних процесів (пам'ять, увага, воля, образне мислення, фантазія, уява), а також творчого потенціалу. З метою підсилення емоційного впливу вишивки ми використовували музичний супровід. Студенти знайомилися з видами вишивок під звучання пісень “Два кольори”, “Рушник” тощо. Експеримент підтвердив величезну силу впливу музики на психіку людини, про який стверджував ще Платон і на який звертає увагу педагогів Г.Ващенко [1, 182].

Висновки. Розвиток художнього сприйняття, уяви, наявність асоціативних рядів під впливом синтезу різних видів мистецтв дозволяє майбутньому вчителю:

“прочитати” прихований смисл, що не проявлений у формі виразності;

сформувати критичне сприйняття інформаційного потоку, що дозволять вичленити найбільш особистісно значуще;

творчо моделювати ситуацію (предметне середовище, процес);

адекватно розуміти мову мистецтва (у тому числі і сучасного).

Узагальнений, синтезований естетичний образ повноцінно створюється у свідомості студента на основі вивчення естетичних ознак і властивостей природи та забезпечення на заняттях взаємодії різних видів і жанрів мистецтв, об'єднання декількох видів мистецтв на основі композиційно-образної цілісності. Тому творчість майбутніх учителів повинна ґрунтуватися на емоційному індивідуальному сприйнятті і на осмисленні власної діяльності.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробці методик впровадження у підготовку вчителя трудового навчання синтезу мистецтв, максимального врахування індивідуальних нахилів кожного студента, його емоційного стану.

Література:

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 234 с.
2. Голінська Т.М. Естетичний розвиток молодших школярів засобами синтезу мистецтв //Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Випуск 34. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2003. – 324 с.
3. Сироткіна Ж.С. Взаємодія різних видів мистецтва як фактор формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів //Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Випуск 34. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2003. – 324 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 556.

ПІДГОТОВКА СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У 50-60 РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

В умовах переходу загальноосвітніх шкіл України на 12-річний термін навчання особливої уваги науковців і педагогів-практиків вимагає визначення змісту профільного навчання, зокрема, змісту освітньої галузі “Технології”, а також те, як саме мають бути забезпечені відповідні результати навчальної діяльності учнів.

На ці питання дають відповідь державні стандарти базової і повної середньої освіти. Разом із тим, аналіз передбачуваних результатів навчання, які наведено в цих стандартах, дає підстави для виникнення деяких сумнівів. Так, за вимогами стандартів учні старшої школи повинні вміти охарактеризувати будову та принцип дії технічного об’єкта, пояснити відмінності і переваги технічних об’єктів та процесів, знайти та усунути несправності в технічних об’єктах тощо. Але, наявна у загальноосвітніх навчальних закладах, матеріально-технічна база не може забезпечити такі результати. До того ж, слід зауважити, що в Україні спостерігається поступове зниження авторитету трудового навчання і виховання, а у нових державних стандартах базової і повної середньої освіти, як справедливо зазначає Г.В. Терещук: “Роль трудового навчання як компонента освітньої галузі “Технології” розмита і занижена” [17, 172].

За таких умов пошук оптимальних шляхів удосконалення трудової підготовки учнів набуває особливої актуальності.

Зауважимо, що загальнотеоретичні підходи до трудового навчання і виховання відображено в дослідженнях П.Р. Атутова, С.Я. Батишева, Г.Є. Левченка, В.М. Мадзігона, Є.М. Павлютенкова, В.К. Сидоренка, Г.В. Терещука, Д.О. Тхоржевського, М.С. Янцура та ін. Проте аналіз літератури свідчить, що недостатньо висвітленими залишаються питання організації трудової підготовки молоді у 50-60 роки ХХ століття.

У даній статті ми поставили за мету визначити організаційно-педагогічні особливості трудової підготовки старшокласників у школах Херсонщини 50-60 років ХХ століття.

Вивчення архівних матеріалів дає підстави стверджувати, що запровадження у досліджуваний період трудового і виробничого навчання було сприйнято в переважній більшості шкіл регіону з радістю. В окремих школах навіть мало місце надмірне захоплення цією справою. Так, наприклад, діти почали думати, що головне – встигати з тих предметів, на яких базується виробниче навчання і можна менше уваги приділяти гуманітарним наукам [5, 19]. Звісно, цю ситуацію було виправлено.

Школярів приваблювала можливість паралельно із загальною середньою освітою отримати професію та й кількість шкіл, у яких здійснювалося виробниче навчання, постійно збільшувалося. Тому виробниче навчання, запроваджене у школах Херсонської області з 1954 року, швидко набирало обертів. Воно проходило на базі промислового і сільськогосподарського виробництва регіону. У 1958 році 4779 учнів 8-10 класів 106 середніх шкіл області набували навичок однієї із, наведених у таблиці 1, професій [3].

Дані таблиці 1 свідчать про те, що найбільш поширеними спеціальностями були: тракторист, комбайнер, плодоовочівник, бо їх вивчали 2757 учнів у 64 школах області.

У регіоні в цей період працювали також три експериментальні школи (Чорнобаївська Білозерського району, Голопристанська №1, Василівська Каховського району), виробниче навчання у яких здійснювалося на базі передових колгоспів області та спецклас в СШ №14 м. Херсона, де готували техніків з холодної обробки металів різанням. Для проведення занять спецкласу було задіяно базу машинобудівельного технікуму [3].

Отже, складається враження, що для старшокласників було створено належні умови щодо підготовки до майбутньої трудової діяльності. Разом із тим аналіз архівних матеріалів

показує, наприклад, що дівчата неохоче вивчали комбайнову справу та механізацію трудовиських процесів у тваринництві, висловлювали бажання вчитись шити і кроїти. Опитування учнів, які проходили виробниче навчання на текстильному комбінаті, показало, що 8,8% з них були незадоволені тим, яку професію вони набували, а 9,6% – утримались від відповіді [13, 22]. Зазначене свідчить про те, що при організації виробничого навчання не завжди враховували інтереси школярів. Часом учні навчались тій чи іншій професії за рознарядкою, а не за власним бажанням.

Таблиця 1

Виробниче навчання в школах Херсонської області
(стан на 1.01.1958 р.)

Профіль навчання	Кількість								
	класів				учнів				шкіл
	8	9	10	Разом	8	9	10	Разом	
Трактористи	15	26	1	42	437	578	25	1040	30
Комбайнери	14	18	7	39	379	460	161	1000	16
Плодоовочівники	9	18	–	27	247	470	–	717	18
Рільники	6	9	–	15	147	232	–	379	9
Тваринники	6	12	–	18	136	281	–	417	12
Слюсарі	3	10	3	16	104	271	91	466	9
Токарі	1	5	1	7	22	124	19	165	5
Електрики	–	2	–	2	–	53	–	53	2
Шофери-слюсарі	4	4	–	8	106	91	–	197	5
Хіміки-лаборанти	1	1	–	2	21	34	–	55	1
Швачки (масовий пошив)	3	1	–	4	88	29	–	117	2
Столяри-будівельники	1	–	–	1	27	–	–	27	1
Робітники консервного виробництва	–	1	–	1	–	26	–	26	1
Ткалі-прядильниці	1	1	2	4	37	35	48	120	1
Разом	64	108	14	186	1748	2687	344	4779	112 [•]

Виправити ситуацію намагались за рахунок збільшення кількості профілів виробничого навчання. У 1958-1959 навчальному році, коли професійну підготовку було запроваджено в усіх середніх школах Херсонщини, їх було вже тридцять. У цьому році на високому методичному рівні здійснювалося виробниче навчання по профілям:

комбайнери (Високопільська СШ, керівник виробничого навчання – інженер Беспалов Л.П.);

плодоовочівники (Цюрупинська СШ №1, керівник виробничого навчання – агроном Батажок О.С.);

текстильники (СШ № 3 м. Херсона, керівник виробничого навчання – головний інженер текстильного комбінату Морін Ю.Ф.);

тваринники (СШ радгоспу “Радянська земля”, керівник виробничого навчання Кривошей М.А.) та ін. [9, 97].

Як бачимо, до організації виробничого навчання було залучено фахівців різних галузей виробництва. Вони, разом з працівниками відділів народної освіти, директорами шкіл, брали участь у визначенні спеціальностей, які мали вивчати учні в тій чи іншій школі. При цьому, насамперед, урахували потреби місцевих підприємств, колгоспів, радгоспів в робітниках масових професій, наявність бази для виробничого навчання та продуктивної праці учнів [1].

У наступні роки виробниче навчання на Херсонщині отримує дальший розвиток. Створено в школах кабінети для виробничого навчання, виділено навчально-дослідні ділянки, зібрано необхідну техніку та інвентар, обладнано робочі місця для учнів. Так, у Музиківській середній школі було обладнано кабінет виноградарства, де зібрано плакати, колекції, гербарії, муляжі, необхідний інвентар, а також оформлено виставку сортів винограду; у Чорнобаївській середній школі створено прекрасну матеріально-технічну базу

* 6 шкіл повторюються у табл. 1 двічі, тому загальна кількість шкіл не 112, а 106.

для виробничого навчання; у Кіровській середній школі площу шкільної майстерні розширено вдвоє та обладнано 20 робочих місць для слюсарних робіт тощо [1, 95-96].

Звісно в організації виробничого навчання були й недоліки, пов'язані з відсутністю фахівців з того чи іншого профілю, справної техніки, формалізмом з боку керівників навчальних закладів та підприємств області, але старшокласники врешті-решт все ж таки набували навичок певної професії і разом з атестатом про середню освіту отримували кваліфікаційне посвідчення, а деякі з них і трудові книжки [1; 8; 16]. Наприклад, хлопці Вадимської середньої школи у 1960-1961 навчальному році отримали посвідчення трактористів, дівчата – швачок [16, 51]; а на кожного з 94 членів шкільної комплексної виробничої бригади Каланчацької СШ №1 заведено трудову книжку [8, 35] та ін.

Для початку 60-х років XX століття характерним був пошук шляхів удосконалення системи трудового виховання, підготовки учнів до праці на виробництві. У цей період збільшується кількість директивних указівок Міністерства освіти, обласних відділів народної освіти щодо підвищення якості такої роботи.

Одним із найбільш значущих для того періоду був лист Міністра освіти УРСР, академіка АН УРСР І.К. Білодіда (1961 р.), у якому наголошено на необхідності ознайомлення сільських вчителів „з питаннями технічного прогресу і розвитку комплексної механізації в сільському господарстві, з основними сільськогосподарськими машинами та застосуванням їх, з агротехнікою провідних культур для даних радгоспів і колгоспів, основними завданнями в розвитку тваринництва, засобами підвищення продуктивної праці та зниження собівартості продукції”. Міністр також зазначив, що всі вчителі протягом найближчих 3-4 років “повинні ознайомитись з виробничим оточенням школи, оволодіти вміннями і навичками, необхідними для керівництва суспільно корисною працею учнів і всією виховною роботою в учнівських колективах. Учителі предметів політехнічного циклу повинні за цей же строк докладно вивчити виробництва, оволодіти знаннями, уміннями і навичками, які дали б їм можливість керувати виробничим навчанням по одній із спеціальностей” [2, 7]. Окрім того в листі рекомендовано провести районні, обласні, республіканські педагогічні читання з різних питань, в тому числі і з питань трудової підготовки молоді.

Такий підхід до організації просвіти вчителів був дуже важливим і відкривав для виробничого навчання старшокласників нові перспективи.

Наступного року (31 січня 1962 р.) Міністром освіти УРСР видано наказ № 39 “Про створення навчально-виробничих цехів, дільниць, ліній, полігонів, шкільних і міжшкільних майстерень для виробничого навчання учнів, на виконання якого на Херсонщині у період з 1962 по 1964 рік було заплановано побудувати на підприємствах навчально-виробничі цехи для виробничого навчання учнів [10, 31]. У таблиці 2 наведено цей план. Звісно його було виконано.

Таблиця 2

План створення навчально-виробничих цехів на підприємствах Херсонської області

№ п/п	Назва підприємства	Усього потрібно створити	В тому числі		
			1962 р.	1963 р.	1964 р.
1.	Херсонський комбайновий завод ім. Петровського	1	1	–	–
2.	Херсонський суднобудівний завод	1	–	1	–
3.	Новокаховський електромашинобудівний завод	1	–	1	–
4.	Херсонський бавовняний комбінат	1	–	1	–
5.	Трест “Херсонбуд”	1	–	–	1
6.	Херсонський електромашинобудівний завод	1	–	–	1
	Всього	6	1	3	2

У 1961-1962 навчальному році учні Херсонської області навчалися вже за 44 профілями, серед яких з'явилися такі як: рахівники, старші піонервожати, вихователі дитячих садків, продавці промтоварів, телеграфісти, контролери текстильної продукції, друкарі тощо [15, 25-26].

Слід зазначити, що у порівнянні з 1958 роком (див. таблицю 1) збільшилася кількість профілів, які традиційно вважаються “жіночими”, а також кількість учнів, що їх вивчали.

Наприклад, у 1958 році лише 117 старшокласників опановували професію швачки, а 1961-1962 навчальному році їх було у 4,6 рази більше – 543 чол. [15].

Учні міських та сільських шкіл набували навичок цієї професії на базі швейної фабрики “Більшовичка”, майстерень промкомбінатів, шкільних майстерень та ін. Вчилися вони з великим бажанням. Теоретичний курс було підкріплено практичними заняттями, під час яких учні навчалися готувати тканину до розкрою, знімати мірки з фігури людини, розкрювати тканину, виготовляти швейні вироби [12].

Дані таблиці 3 свідчать про те, що до проведення занять з виробничого навчання крім учителів у 1961-1962 навчальному році було залучено інженерів, агрономів, техніків та інших фахівців, які, на жаль, не завжди мали педагогічну освіту, а деякі з них не закінчили навіть середню школу [15, 27]. Це хоч і впливало на якість виробничого навчання, але не було основним фактором, який гальмував його розвиток. Головним недоліком була слабка матеріальна база, відсутність у багатьох школах техніки, навчально-дослідних господарств [12; 14].

Тому, після виходу в світ у 1966 році постанови колегії Міністерства освіти УРСР “Про часткову зміну і удосконалення трудової підготовки учнів у школах Української РСР”, у тих школах Херсонщини, де не було створено належних умов для здобуття учнями певних професій, виробниче навчання відмінили або організували замість нього практикуми з конкретних видів праці.

Прикро, але разом з „відміною” виробничого навчання, з ліквідацією посад заступників директорів шкіл з трудового навчання змінилася думка щодо його необхідності і доцільності. Так, у листі завідувача Херсонським облвн до заступника міністра освіти УРСР (1966 р.) знаходимо такі рядки: “В області існує достатня кількість училищ...” або “Виробниче навчання в школі не вирішує питання розвантаження учнів і піднесення якості знань” та ін. [11, 2], а у листі до Міністра освіти УРСР (1967 р.) – інформацію про те, що великі промислові підприємства області відмовились здійснювати професійну підготовку учнів [6, 126]. Не зайвим буде нагадати, що в кінці 50-х – на початку 60-х років ХХ століття існувала протилежна думка.

Таблиця 3

Відомості про фахівців, які викладали виробниче навчання
в школах Херсонської області

Освіта	Кількість фахівців, які мали відповідну освіту							Всього
	інженери	агрономи	учителі	техніки	кваліфіковані робітники	колгоспники	інші фахівці	
Вища педагогічна	1	3	74	–	–	–	–	78
Вища спеціальна	53	39	7	2	–	–	4	105
Середня спеціальна (педагогічна)	4	9	25	6	–	–	1	45
Середня спеціальна	3	14	21	97	78	1	29	243
Середня загальна	–	–	7	1	74	–	–	82
Не закінчена середня	–	–	3	9	117	1	18	148
Всього	61	65	137	115	269	2	52	701

Як наслідок, у 1966-1967 навчальному році професійна підготовка учнів проводилась лише у 5 середніх школах Херсонщини:

СШ №32 м. Херсона (на базі бавовняного комбінату);

Бехтерська СШ Голопристанського району (на базі шкільних майстерень);

Львівська середня школа-інтернат Бериславського району (на базі навчально-дослідного господарства і шкільних майстерень);

Новокаховська середня школа-інтернат №1 (на базі навчально-дослідного господарства і шкільних майстерень);

Херсонська середня школа-інтернат №1 (на базі навчально-дослідного господарства і шкільних майстерень) [6].

Звіти про професійну підготовку старшокласників у школах з виробничим навчанням в кінці 60-х років ХХ століття містять лише шість спеціальностей та й кількість учнів, які вивчали ту чи іншу спеціальність, значно зменшилася [7, 211]. Послабився також інтерес учнів до вивчення, а особливо до здобуття професії [6].

У довідці про стан трудового навчання та профорієнтаційну роботу в загальноосвітніх школах м. Херсона (1972 р.) зафіксовано: “На підприємствах міста не створено жодного навчального цеху, а ті що існували раніше ліквідовані. Профіль трудової підготовки учнів 9-10 класів обирається в більшості шкіл без урахування можливостей використання бази підприємств-шефів. База підприємств з цією метою використовується дуже рідко” [4, 7].

Отже, започатковану в 50-ті роки ХХ століття, трудову підготовку старшокласників було зведено нанівець. Згодом вона отримала новий поштовх завдяки створенню системи міжшкільних навчально-виробничих комбінатів. Були й інші злети і падіння.

Таким чином можна констатувати, що досвід попередніх поколінь щодо залучення до трудової підготовки старшокласників представників різних галузей виробництва, організації на базі підприємств виробничого навчання, створення матеріально-технічної бази шкіл, без сумніву, заслуговує на увагу. Сьогодні, коли старша школа готується перейти до профільного навчання, треба звернутися до нього, виокремити раціональні ідеї, окреслити шляхи їх упровадження в навчально-виховний процес сучасної школи. У цьому напрямку може бути здійснено подальші дослідження.

Література:

1. Годовой отчет Херсонского района за 1959-1960 год // ГАХО. – Ф.р – 3260. – Оп. 1. – Дело 33. – 110 л.
2. Директивные указания Министерства просвещения и Херсонского областного отдела народного образования «О мерах повышения качества учебно-воспитательной работы в школах» // ГАХО. – Ф.р – 2938. – Оп. 1. – Дело 87-88. – 127 л.
3. Довідка про стан виробничого навчання в школах Херсонської області // ДАХО. – Ф.р – 2239. – Оп. 1. – Сп. 873. – Арк. 73-75.
4. Довідка про стан трудового навчання та профорієнтаційну роботу в загальноосвітніх школах м. Херсона // ДАХО. – Ф.р – 2239. – Оп. 5. – Сп. 184. – Арк. 6-9.
5. Доклад заведующего областным отделом народного образования на областном совещании директоров школ о трудовом воспитании в школах (август 1957 г.) // ГАХО. – Ф.р – 2239. – Оп. 1. – Дело 952. – 28 л.
6. Докладные записки, справки, информации о состоянии и развитии народного образования в Херсонской области (1967 г.) // ГАХО. – Ф.р – 2239. – Оп. 4. – Дело 227. – 134 л.
7. Документы о состоянии трудового воспитания и профессиональной ориентации учащихся в общеобразовательных школах Херсонской области (1969 г.) // ГАХО. – Ф.р – 2239. – Оп. 5. – Дело 12. – 243 л.
8. Звіт Каланчацького районного відділу народної освіти за 1961/62 навчальний рік // ДАХО. – Ф.р – 3363. – Оп. 1. – Сп. 126. – 44 арк.
9. Звіт Херсонського обласного відділу народної освіти про роботу шкіл і органів народної освіти за 1958-1959 навчальний рік // ДАХО. – Ф.р – 2239. – Оп. 1. – Сп. 1030. – 137 арк.
10. Інформація Херсонського обласного відділу народної освіти про хід виконання наказу Міністерства освіти від 31 січня 1962 р. №39. “Про створення навчально-виробничих цехів, дільниць, ліній, полігонів, шкільних і міжшкільних майстерень для виробничого навчання учнів” / ДАХО. – Ф.р – 2239. – Оп. 1. – Сп. 1401. – 282 арк.
11. Материалы о состоянии учебно-воспитательной работы в школах Херсонской области (1966 г.) // ГАХО. – Ф.р – 2239. – Оп. 4. – Дело 123. – 165 л.
12. Отчет о состоянии учебно-воспитательной работы в школах Великолепетихского района за 1962/63 учебный год // ГАХО. – Ф.р – 2217. – Оп. 1. – Дело 127. – 65 л.
13. Протоколы, довідки, плани та інші матеріали про запровадження виробничого навчання в школах (1957/58 н.р.) // ДАХО. – Ф.р – 2239. – Оп. 1. – Сп. 954. – 138 арк.
14. Протоколы совещаний Великолепетихского района с учителями и руководителями школ района (4.01.63-28.08.68) // ГАХО. – Ф.р – 2217. – Оп. 1. – Дело 143. – 127 л.
15. Профілі виробничого навчання учнів 9-11 класів середніх шкіл Херсонської області на 1961-62 навчальний рік // ДАХО. – Ф.р – 2239. – Оп. 1. – Сп. 1309. – Арк. 4-21.
16. Річні письмові звіти середніх шкіл за 1960-1961 навчальний рік про стан навчально-виховної роботи (Каланчацький район Херсонської області) // ДАХО. – Ф.р – 3363. – Оп. 1. – Сп. 101. – 111 арк.
17. Терещук Г.В. Трудове навчання і виховання у контексті модернізації системи освіти в Україні // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 35. “Виховання дітей та молоді в контексті розвитку громадянського суспільства”. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2003. – С. 172-176.

PROMOWANIE UMIEJĘTNOŚCI POZNAWCZYCH UCZNIÓW W EDUKACJI ELEMENTARNEJ W OPINII NAUCZYCIELI

Wprowadzenie.

Ostatnie lata przyniosły wiele zmian w różnych strukturach wczesnej edukacji dziecka. Zmiany te dotyczą przede wszystkim dydaktyki szkolnej. Uczniowie bowiem nie mogą uczyć się tylko po to, aby być sprawdzani, oceniani, poddawani pomiarom dydaktycznym, by upewnić się, że każdy z nich osiągnął przynajmniej minimalny standard wyników nauczania. Uczniowie uczą się do i dla przyszłego dorosłego życia. Zmiany oznaczają między innymi przejście od szkoły zorientowanej przede wszystkim na przyswajanie wiedzy do programu promującego umiejętności poznawcze. Nauczanie aktywizujące poznawczo uczniów nastawione jest na realizację celów wychowania umysłowego i kształtowanie wyższych umiejętności intelektualnych, które umożliwiają myślenie krytyczne, twórcze i niezależne, rozwiązywanie problemów oraz podejmowanie decyzji, a przede wszystkim bycie zdolnym do zachowań mapoznawczych.

Edukację wczesnoszkolną rozumiemy jako proces inspirowania i wspierania rozwoju dziecka przy dość precyzyjnie określonych i społecznie akceptowanych celach kształcenia i wychowania. Wszechstronnemu rozwojowi jednostki sprzyja wielostronna aktywność i samodzielność, angażująca wszystkie sfery osobowości.

Aktualnie podstawowym założeniem procesu nauczania-uczenia się w klasach początkowych jest oparcie kształcenia na aktywności i samodzielności dziecka w tworzeniu własnej wiedzy oraz na jego naturalnej ciekawości i twórczości. Na skutek aktywności i samodzielności poznawczej tudzież interakcji z otoczeniem uczeń konstruuje własne rozumienie świata. Naturalnym motorem aktywności poznawczej dziecka czyli autonomiczną motywacją poznawczą jest zaciekawienie i wynikająca z niego chęć działania

Za nowoczesną i ważną tendencję dydaktyczną i edukacyjną należy uznać to, że w nauce szkolnej ciężar pracy powinien być przesunięty z pamięciowego, mechanicznego przyswajania wiedzy na samodzielne zdobywanie informacji przez dzieci, na umiejętność przetwarzania i wytwarzania informacji przez uczniów na przygotowanie do samokształcenia.

Aktywizacja poznawcza stanowi aktualnie wiodącą teorię pedagogiczną w edukacji wczesnoszkolnej, rangę której, w swoich opracowaniach, podkreśla wielu autorów - psychologów i pedagogów.

Aktywizacja nauczania winna być rozumiana jako sposób nauczania polegający na wyrabianiu w osobowości ucznia aktywnego stosunku do nauki, wdrażaniu go samodzielnej pracy, aby w przyszłości po zakończeniu szkolnej edukacji był zdolny do samodzielnego zdobywania wiedzy w ramach samokształcenia (aktywna postawa wobec samokształcenia).

Nauczanie rozwijające aktywność i samodzielność poznawczą uczniów wykorzystuje wszelkie pedagogicznie wartościowe naturalne sytuacje oraz stwarza specjalne sytuacje dydaktyczno-wychowawcze umożliwiające występowanie aktywności poznawczej – zarówno spontanicznej (wypływającej z potrzeb dzieci) jak i inspirowanej i kierowanej przez nauczyciela (opartej na zadaniach programowych).

Nie ulega żadnej wątpliwości, że warunkiem powodzenia w procesie zmian pracy szkoły na szczeblu nauczania początkowego jest nauczyciel, który musi być do tej działalności należycie przygotowany tak pod względem merytorycznym jak i osobowościowym.

1. Założenia metodologiczne i organizacyjne badań.

Aby móc precyzować wskazania dla procesu kształcenia nauczycieli w aspekcie aktywizacji poznawczej uczniów w młodszym wieku szkolnym postanowiono poznać opinie nauczycieli o tym jak oceniają swoje przygotowanie i własny poziom wiedzy na ten temat.

Zaprojektowano więc i przeprowadzono badania empiryczne oparte na metodzie sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem ankiety jako techniki badawczej.

W badaniach próbowano określić:

Jak nauczyciele oceniają poziom swojego przygotowania w toku studiów do realizacji zadań aktywizacji poznawczej uczniów?

Jaka nauczyciele rozumieją pojęcia "samodzielność poznawcza", "aktywność poznawcza"?

Jaki tok nauczania preferują w swojej praktyce edukacyjnej w klasach I-III?

Jakie metody wspierania aktywności uczniów w pracy stosują nauczyciele nauczania początkowego?

Badaniami objęto celowo dobraną (warstwowo-losowo) grupę 180 nauczycieli nauczania początkowego. Badani w wysokim stopniu stanowili próbę reprezentatywną dla całej populacji nauczycieli tego szczebla edukacji. Przyjęto następujące kryteria doboru grupy:

- terytorialne rozmieszczenie szkół, typ miejscowości /duże miasto, małe miasto, wieś/
- wykształcenie nauczycieli / średnie, wyższe zawodowe (licencjat), wyższe magisterskie/,
- staż pracy nauczycieli / 0-3; 4-15; powyżej 15 lat/.

2. Analiza wyników badań.

W wyniku przeprowadzonych badań ankietowych okazało się, że ocena słowna poziomu przygotowania, w toku studiów, nauczycieli do realizacji zadań aktywizacji poznawczej uczniów jest bardzo niska. Rozsiew ocen w skali pięciostopniowej kształtuje się następująco:

zdecydowanie tak (przygotowany do tych zadań) – 0 %

tak – 14,9 %

raczej tak- 16,9 %

raczej nie – 68,2 %

zdecydowanie nie – 0 %

Celem uporządkowania wypowiedzi nauczycieli dotyczących kolejnych pytań ankiety zastosowano intencjonalnie utworzone kategorie. I tak próby definicji pojęć zawartych w arkuszu anonimowej ankiety przedstawiane przez respondentów ujmowane były w następujące kategorie:

Aktywność poznawcza uczniów definiowana jako:

A - chęć poznawania, nabywania nowych wiadomości, umiejętności, informacji;

B - czynne uczestnictwo ucznia w zajęciach dydaktyczno-wychowawczych i poza nimi;

C - stan procesów poznawczych umożliwiające zdobywanie wiedzy, przyswajanie pojęć i operowanie nimi;

D - aktywne i samodzielne dochodzenie do prawd, uogólnień, rozwiązywanie różnorodnych problemów.

Samodzielność poznawcza definiowana jako:

A - samodzielne zdobywanie wiedzy, samodzielne poznawanie rzeczywistości;

B - samodzielne rozwiązywanie problemów i zadań;

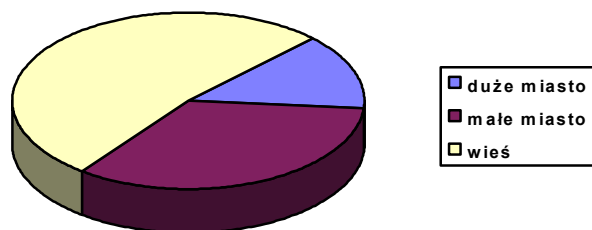
C - samodzielne zdobywanie nowych umiejętności, umiejętność korzystania z literatury, prowadzenia obserwacji i wysnuwania wniosków;

D - samodzielne rozwijanie swoich zainteresowań, gromadzenie materiałów, hobby itp.

E - samodzielne, z własnej inicjatywy, wykonywanie różnych zadań i prac na lekcji oraz w ramach zajęć pozalekcyjnych.

Celem badań ankietowych było także określenie czynników różnicujących opinie nauczycieli w aspekcie ich wykształcenia, stażu i miejsca pracy.

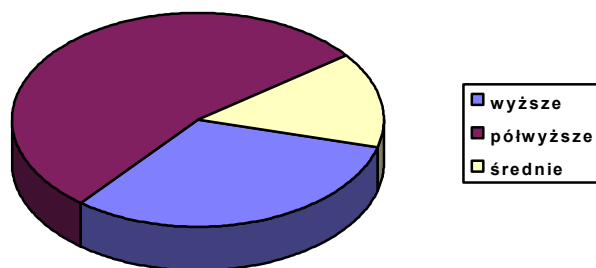
W grupie badanych nauczycieli w mieście pracowało 47,8%, w tym 33,9% w środowisku małego miasta, zaś w środowisku wiejskim 52,2%. Wśród badanych było 99,4% kobiet, co jest potwierdzeniem powszechnego zjawiska feminizacji zawodu nauczycielskiego.



Ryc.1 Środowisko pracy badanych nauczycieli.

W grupie ankietowanych z wykształceniem średnim było 14,4% nauczycieli, wyższym zawodowym / licencjat / 53,9%, a wyższym magisterskim 31,7%.

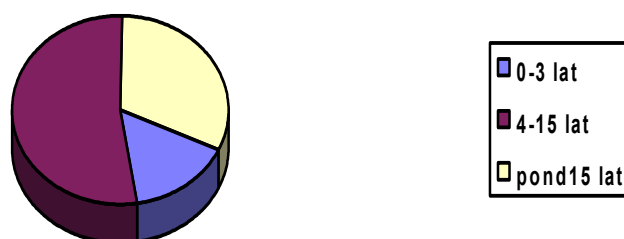
Poziom wykształcenia badanych nauczycieli obrazuje rycina 2.



Ryc.2 Poziom wykształcenia badanych nauczycieli.

Badana grupa nauczycieli charakteryzowała się zróżnicowanym stażem pracy zawodowej: 15,6% nauczycieli pracowało od 0 do 3 lat; 52,7% od 4 do 15 lat, a 31,7% powyżej 15 lat.

Staż pracy respondentów prezentuje rycina 3.



Ryc.3 Staż pracy badanych nauczycieli.

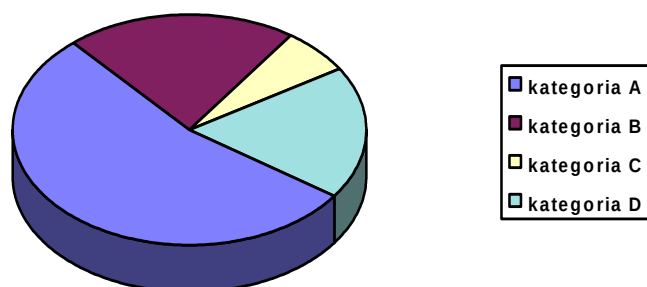
Ponadto 51,7% badanych było w wieku do 30 roku życia, a 48,3% przekroczyło 30 rok życia. 41,7% respondentów pracowało zgodnie ze swoim przygotowaniem zawodowym /specjalność wyuczona zgodna z wykonywaną / a 58,3% miało inną, niż nauczanie początkowe, specjalność wyuczoną.

Podstawowe pytanie w ankiecie dotyczyło rozumienia zagadnienia aktywizacji poznawczej wychowanków i związanych z nim podstawowych pojęć aktywności i samodzielności poznawczej uczniów w praktyce szkolnej. Definiując pojęcie "aktywność poznawcza uczniów" większość badanych /53,8%/ wskazała, iż jest to chęć poznawania nowych wiadomości i informacji, chęć poznawania otaczającej rzeczywistości, chęć nabywania nowych umiejętności /kategoria A/. Wielu nauczycieli /21,1%/ podkreślało, że jest to czynne uczestnictwo ucznia w procesie uczenia się w szkole i poza nią / kategoria B/. W innych wypowiedziach respondenci najczęściej utożsamiali aktywność poznawczą z:

samodzielnym dochodzeniem do prawd i uogólnień oraz z samodzielnym rozwiązywaniem problemów / 18,5% - kategoria D /,

ze stanem procesów poznawczych, który umożliwia uczniowi zdobywanie wiedzy, przyswajanie pojęć i operowanie nimi /6,6% - kategoria C /.

Graficzny obraz prezentowanych danych zawiera rycina 4.



Ryc.4 Rozumienie pojęcia „aktywność poznawcza”.

W odpowiedzi na pytanie dotyczące rozumienia pojęcia "samodzielność poznawcza ucznia" większość ankietowanych nauczycieli stwierdziła, iż jest to:

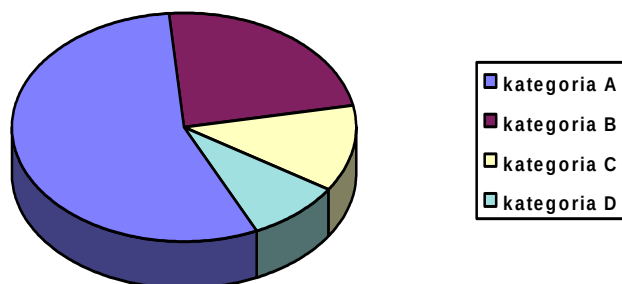
A - samodzielne zdobywanie wiedzy przez ucznia na temat interesujących go zagadnień, samodzielne poznawanie rzeczywistości /55,6%/;

B - samodzielne rozwiązywanie zadań i problemów / 23,4%/;

C - samodzielne rozwijanie swoich zainteresowań /12,0% /;

D - wykonywanie różnych zadań i prac z własnej inicjatywy dziecka, udział w zajęciach polekcyjnych /9,0% /.

Dane liczbowe dotyczące rozumienia pojęcia „samodzielność poznawcza” prezentuje w sposób graficzny rycina 5.



Ryc.5 Rozumienie pojęcia „samodzielność poznawcza”.

O poziomie wiedzy nauczycieli na temat sposobów i możliwości rozwijania aktywności poznawczej uczniów w praktyce szkolnej, można wnioskować na podstawie analizy odpowiedzi udzielonych na jedno z pytań ankiety, które brzmiało: Jakże są, zdaniem Pani możliwości / sposoby / rozwijania aktywności poznawczej uczniów? Uzyskane odpowiedzi pozwalają sądzić, że nauczyciele dostrzegają możliwości rozwijania aktywności poznawczej głównie poprzez:

stosowanie różnorodnych form, metod i środków dydaktycznych w pracy na lekcjach,

rozbudzanie i kształtowanie zainteresowań uczniów poprzez wycieczki, filmy, lekturę, zwiedzanie i poznawanie otoczenia;

angażowanie uczniów do pracy w kołach zainteresowań i na zajęciach polekcyjnych;

stawianie ucznia w sytuacjach zadaniowych, problemowych, aby samodzielnie szukał rozwiązania i zdobywał nowe wiadomości;

eksponowanie treści nauczania w sposób problemowy;

wzbudzanie właściwej motywacji do nauki;

rozwijanie różnorodnych zainteresowań uczniów;

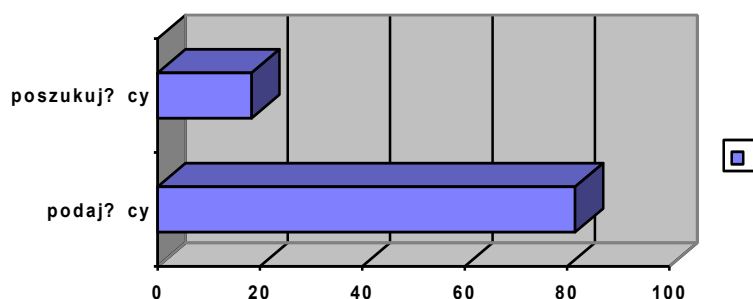
rozwijanie u uczniów procesów poznawczych: pamięci, uwagi, myślenia, spostrzegania, obserwowania.

Większość nauczycieli uważa, że najlepsze możliwości rozwijania aktywności poznawczej występują w toku pracy szkolnej. Nieliczni tylko dostrzegają duże walory nauki domowej ucznia i zajęć polekcyjnych. W opinii ankietowanych nauczycieli istnieje wiele sposobów - możliwości rozwijania samodzielności poznawczej uczniów. Najczęściej wymieniane to: zachęcanie uczniów do samodzielnego szukania, rozwiązywania problemów, do samokształcenia, oglądanie filmów, wystawek, czytanie książek, organizowanie wycieczek, rajdów, ognisk, konkursów itp., przekazywanie informacji w ciekawej formie, aby rozbudzać zainteresowania uczniów, stosowanie różnych środków dydaktycznych, zadawanie zadań domowych o twórczym i poszukiwawczym charakterze, wdrażanie uczniów do samodzielnej obserwacji i wykonywania różnych czynności, wdrażanie uczniów do samodzielnej pracy w organizacjach szkolnych i na zajęciach pozalekcyjnych, indywidualizacja nauczania.

Czynnikiem, który w istotnym stopniu różnicuje opinie i postawy respondentów wobec problematyki aktywizacji poznawczej uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym, jest poziom wykształcenia nauczycieli. Stosunkowo najlepsze rozeznanie co do istoty problematyki aktywizacji poznawczej uczniów i najtrafniejsze oceny użyteczności praktycznej idei rozwijania

aktywności i samodzielności poznawczej uczniów, formułowali nauczyciele z wyższym, kierunkowym wykształceniem, bez względu na to w jakim środowisku pracowali.

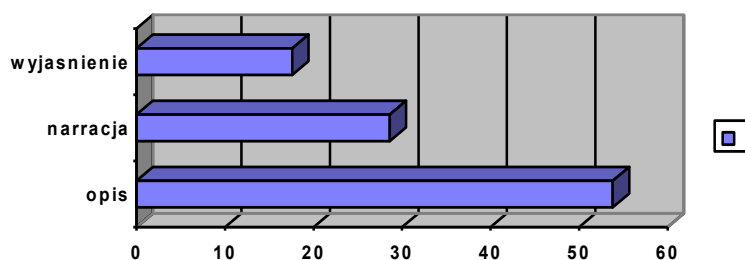
Rycina 6 graficznie ilustruje częstotliwość stosowania przez nauczycieli poszczególnych toków lekcyjnych.



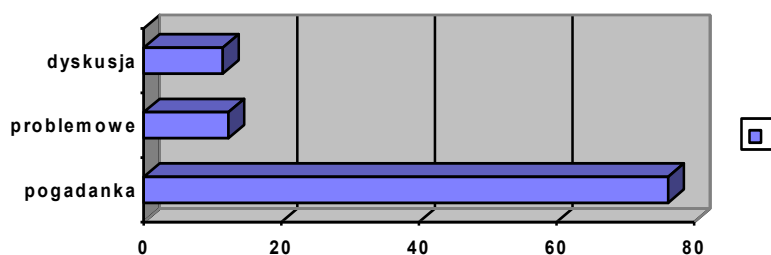
Ryc.6 Stosowanie toków lekcyjnych.

Zbyt często nauczyciele stosują podający tok nauczania /81,6%/ słabo aktywizujący uczniów oraz zdecydowanie za mało organizują sytuacji dydaktycznych rozwijających samodzielność myślenia i działania dzieci - zaledwie 18,4 % lekcji z zastosowaniem toku poszukującego. Jakkolwiek nauczyciele stosują więcej niż jedną metodę wspierania aktywności edukacyjnej uczniów, najczęściej jednak są to metody informacyjne /podające/ - głównie opowiadanie nauczyciela w formie opisu /53,8%/ lub narracji /28,6%/ oraz wyjaśnienie /17,6%/. Z grupy metod heurystycznych /poszukujących/ nauczyciele stosują głównie pogadankę heurystyczną /76,2%/. Zdecydowanie rzadko stosują metody problemowe /12,3%/ oraz dyskusję /11,5%/. Ryciny 7 i 8 prezentują te dane w sposób graficzny.

Ryciny 7 i 8 prezentują te dane w sposób graficzny.



Ryc.7 Stosowanie metod informacyjnych.



Ryc.8 Stosowanie metod heurystycznych.

Monotonia w stosowaniu tradycyjnych metod prowadzi do "koła nudy" a uczniowie nie zdobywają umiejętności samodzielnego uczenia się, gdyż nauczyciel zachowuje kierowniczą rolę.

Wnioski i wskazania dla procesu kształcenia nauczycieli.

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że:

Zaskakująco niska jest ocena stopnia przygotowania nauczycieli w toku studiów do realizacji zadań aktywizacji poznawczej uczniów. Zdecydowana większość nauczycieli (68,2 %) nie czuje się przygotowana do realizacji tych zadań.

Nauczyciele nauczania początkowego w większości poprawnie rozumieją znaczenie pojęć samodzielność i aktywność poznawcza uczniów w młodszy wieku szkolnym.

Zdecydowanie wyższy poziom orientacji w zagadnieniach związanych z aktywizacją poznawczą uczniów prezentują nauczyciele nauczania początkowego posiadający wyższe kierunkowe wykształcenie.

Nauczyciele wymieniają wiele sposobów aktywizacji poznawczej uczniów, deklarują stosowanie ich w swojej pracy zawodowej.

Zbyt często w praktyce edukacyjnej stosowany jest podający tok nauczania i metody informacyjne.

W toku kształcenia studentów, przyszłych nauczycieli powinno się większą uwagę zwracać na przygotowanie do stosowania teoretycznej wiedzy pedagogicznej w praktyce edukacyjnej, gdyż znaną słabością związaną z kształceniem przyszłych kadr pedagogicznych, jest brak koordynacji teoretycznych podstaw z zakresu psychologii i pedagogiki z metodami i praktyką nauczania.

Kierowanie szkolnymi procesami uczenia się uczniów na lekcjach / wdrażanie do samodzielności i aktywności poznawczej / wymaga autonomii także w procesach uczenia się nauczycieli / permanentne kształcenie /, gdyż jeśli nauczyciel zdobędzie wymagane kwalifikacje formalne szybko następuje proces zapominania wiedzy pedagogicznej i nie wiadomo w jakim stopniu pozostaje on nadal kompetentny zawodowo.

Zachodzi potrzeba doskonalenia zawodowego nauczycieli w różnych formach .

Należy większy akcent w procesie kształcenia nauczycieli położyć na wiedzę teoretyczną i praktyczną dotyczącą kształtowania samodzielności i aktywności poznawczej uczniów (psychologia poznawcza, pedagogika twórczości, innowatyka pedagogiczna itp.)

Należy zapoznawać studentów i nauczycieli z różnorodnymi sposobami aktywizacji poznawczej uczniów to jest wyposażać w praktyczne umiejętności posługiwania się różnymi metodami aktywizującymi, różnymi strategiami nauczania i formami organizacji zajęć oraz sposobami kierowania samodzielną pracą uczniów.

Należy poważną część zajęć w toku kształcenia przeznaczyć na praktyki pedagogiczne różnego typu (dydaktyczne, wychowawcze, artystyczne, metodyczne).

Należy stworzyć wzorem lat ubiegłych (przed 1993r) szkoły ćwiczeń, dzięki nim studenci mogliby opanować podstawowe umiejętności pedagogiczne pod okiem dobranych i sprawdzonych nauczycieli wychowawców.

Należy tworzyć zajęcia fakultatywne i warsztatowe dla studentów celem pogłębienia wiedzy merytorycznej i zdobycia określonych umiejętności praktycznych.

Uczelnie wyższe powinny tworzyć nowe formy dokształcania i doskonalenia nauczycieli dostosowane do potrzeb i zadań nowoczesnej szkoły.

Nauczyciele winni objąć refleksją swój dotychczasowy warsztat pracy w świetle dorobku wiedzy i doprowadzić do zmian i przewartościowań w swojej dotychczasowej praktyce edukacyjnej.

Nauczyciele powinni zmieniać szkołę poprzez swoją motywację do pracy, swoje kwalifikacje, własną aktywność i samodzielność w reformowaniu szkoły od wewnątrz. Jedną z potocznych, obiegowych opinii głosi, iż jakość polskiej edukacji zależy w pierwszym rzędzie od jakości pracy nauczycieli i „jakości” samych nauczycieli, zaś wszystkie inne elementy mają drugorzędne znaczenie. Zapewne jest w niej sporo prawdy. Zatem ogromne znaczenie dla poziomu szkolnictwa ma podniesienie rangi zawodu nauczycielskiego przez wyższe płace i ostrzejszą selekcję do zawodu nauczyciela. Ważny jest też proces kształcenia nauczycieli - dopasowany do współczesnego modelu oświaty i szkoły autonomicznej.

Bibliografia:

1. Brzezińska A.: Wspomaganie rozwoju - rola nauczyciela. W: Edukacja.Technologia kształcenia. Media. Polski Dom Wydawniczy „Ławica” Poznań 1993.

2. Cackowska M.: Nowy model edukacji wczesnoszkolnej. w: Realia i perspektywy reform oświatowych. Red. A.Bogaj, IBE Warszawa 1997.
3. Children and their primary schools. Plowden Raport, t.I Wyd. VIII, Her Majesty's. Stationary Office. London 1975.
4. Faure E. i inni: Uczyć się, aby być. Warszawa 1975, PWN.
5. Giaconia R.M., Hedges L.V.: Identifying Features of Effective Open Education, in: Review of Educational Research, Winter 1982, Vol.52 No 4.
6. Jakowicka M.: Kształcenie dla rozwoju - zmiana i nowe obszary w badaniach edukacyjnych i działalności praktycznej. W: Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej. Wydawca „Śląsk”, Katowice 1994.
7. Palka S.: Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli. WSiP, Warszawa 1989.
8. Palka S.:/red./ Kształtowanie samodzielności poznawczej w przedszkolu i klasach I-III .Wydawnictwo ODN , Nowy Sącz 1985.
9. Stańczak I.: Aktywizacja poznawcza uczniów klas początkowych w teorii i praktyce pedagogicznej. Rocznik Świętokrzyski. Ser. A-Nauki Humanistyczne 24/1997, PAN-Oddział w Krakowie, KTN.
10. Stańczak I.: Kształtowanie samodzielności i aktywności poznawczej uczniów klas I-III szkoły podstawowej. Kielce 1995.
11. The White Paper on education and training Teaching and learning - Towards the learning society. The Office for Official Publications of the European Communities, 2 rue Mercier, C-2985 Luxembourg 1995.

И.П. Хитько
г. Витебск, Белорусь

ГРУППЫ И ВИДЫ РЕЗЬБЫ

В современной искусствоведческой, технологической, методической литературе и других научных источниках встречаются самые разнообразные названия и толкования одной и той же резьбы.

Некоторые историки, изучая резьбу, которая была сделана на деревянных кораблях Петровских времен, издавали книги под общим названием "корабельная резьба", что вполне естественно и оправданно. Они ставили цель исследовать резьбу, которой украшались в то время корабли. Но ведь там была рельефная, скульптурная, прорезная и другие виды резьбы. Тогда встает вопрос, так что же такое корабельная резьба, если ее выделять в отдельный вид?

Другой пример: при изучении резьбы деревянных жилых домов авторы называют ее "домовой резьбой" то ли потому, что она размещена на доме, или же в связи с тем, что ее делают дома, хотя речь идет о разных видах резьбы.

Если изучать резьбу, которая размещена в интерьере самолета, вагона или в экстерьере парка и т.д., то встает вопрос о ее названии.

Некоторые авторы используют для классификации названия мест, где эта резьба зародилась, возродилась или получила массовое распространение, а иногда называют по фамилии известного мастера или его жены. Среди таких названий наиболее известны: богородская, яворская, башкирская, гуцульская, киевская, абрамцевская, Кудринская, ворноскофская, "татьянка" и т.д., и кроме того в каждой республике существует множество своих местных названий.

В белорусской литературе встречаются такие названия, как: архитектурная, пропильная, краевая, ветковская, рельефно-скульптурная, "белорусская резь", "флемская" и т.д. В таком многообразии трудно разобраться специалисту, а не только школьному учителю или ученику. Поэтому вполне естественно, что необходима классификация по каким-то определенным признакам с наименьшим количеством групп и видов резьбы.

По мнению И.П.Хитько, наиболее совершенный и приемлемый вариант — на основе технологических признаков. Такой принцип был заложен в основу учебной программы художественно-графического факультета ВГПИ в начале 70-х годов и апробирован на протяжении многих лет.

Все виды резьбы можно объединить в пять самостоятельных групп, каждая из которых

объединяет родственные виды, а шестая группа - смешанные и поэтому называется комбинированная (или смешанная). Все остальные названия – как местные, так и широкоизвестные - будут вторичными и могут быть использованы учителем при изложении исторических сведений о происхождении названий той или иной резьбы.

Группы и виды резьбы по дереву

Группы резьбы	Виды резьбы
ГРАНЕНО-ВЫЕМЧАТАЯ РЕЗЬБА	Контурное гравирование (резьба). Геометрическая резьба (трехгранно-выемчатая скобчатая).
ПЛОСКОРЕЛЬЕФНАЯ РЕЗЬБА (глухая, без фона, с подкладочным фоном, накладная)	Заовальная резьба. Резьба с подрезным фоном. Резьба с выбранным фоном или рисунком.
ПЛОСКОПРОРЕЗНАЯ РЕЗЬБА (без фона, с подкладочным фоном, накладная)	Контурно-силуэтная резьба. Сквозная прорезная резьба. Ажурно-прорезная резьба.
РЕЛЬЕФНАЯ РЕЗЬБА (глухая, без фона, с подкладочным фоном, накладная)	Барельефная резьба. Горельефная резьба. Ажурно-рельефная резьба.
ОБЪЕМНО-СКУЛЬПТУРНАЯ РЕЗЬБА (мелкая пластика, крупная пластика)	Объемная утилитарно-декоративная резьба. Скульптурная резьба, соединенная с изделием или архитектурой. Круглая скульптурная резьба (станковая, декоративно-монументальная)
КОМБИНИРОВАННАЯ РЕЗЬБА	Резьба, включающая несколько видов разных групп.

Гранено-выемчатая резьба характеризуется углубленными выемками и одноуровневым фоном на поверхности древесины. Эта группа резьбы считается наиболее Простой по исполнению и наиболее древней по происхождению (контурная, геометрическая).

Контурное гравирование (резьба) заключается в вырезании на доске или фанере контурного углубления в виде клина или полукруглого желобка посредством ножа-косяка, уголковой или полукруглой стамески, богородского ножа.

Геометрическая резьба представляет собой резьбу фигурных клинообразных выемок, образующих на поверхности древесины узор из геометрических фигур: треугольников, прямоугольников, квадратов, ромбов, трапеций, лепестков и т.д. По технике исполнения геометрическая резьба подразделяется на трехгранно-выемчатую (клинорезную) и скобчатую (скобчаторезную).

Плоскорельефная резьба представляет плоское изображение на одном уровне, ступенчатое или углубленное с завальными краями изображения, иногда с подушечным, подрезным или подобранным фоном. Плоскорельефная резьба подразделяется на следующие разновидности:

заовальная резьба, когда рисунок и фон выполнены в одной плоскости, а их края плавно заовалены;

резьба с подрезным фоном, когда вокруг изображения фон подрезается в глубину с наклоном к изображению как полукруглыми, так и плоскими стамесками;

резьба с выбранным фоном, когда фон выбирается на определенную глубину и имеет разную поверхность обработки (чеканенную, гладкую, нарезную и т.п.).

резьба с выбранным рисунком, когда фон остается на одном уровне поверхности, а изображение выбирается в глубину доски, получается как бы негатив.

Плоскопрорезная резьба. Это резьба в одной плоскости, выполненная сверлением и выпиливанием, иногда с дополнительной проработкой другими видами резьбы. По своим разновидностям она бывает контурно-силуэтной, сквозной прорезной и ажурно-прорезной. В литературе она широко известна под названием выпиловочная, архитектурная, краевая.

Контурно-силуэтная резьба представляет собой плоское силуэтное изображение по

наружному контуру (иногда с элементами другой резьбы на плоской поверхности).

Сквозная прорезная резьба – плоское изображение со сквозными прорезями или сверлением, но с преобладающим фоном над прорезями.

Ажурно-прорезная резьба представляет собой плоское изображение с многочисленными прорезями или сверлением, напоминающим ажурное кружево, иногда с прямой или желобковой срезанной фаской по краю изображения.

Рельефная резьба – это выпуклое разновысокое изображение элементов относительно фона и друг друга. В свою очередь она подразделяется на несколько видов:

барельефная – резьба с низким рельефом, не превышающим середину объема изображаемых элементов;

горельефная – резьба с высоким рельефом, превышающим середину изображаемого объема;

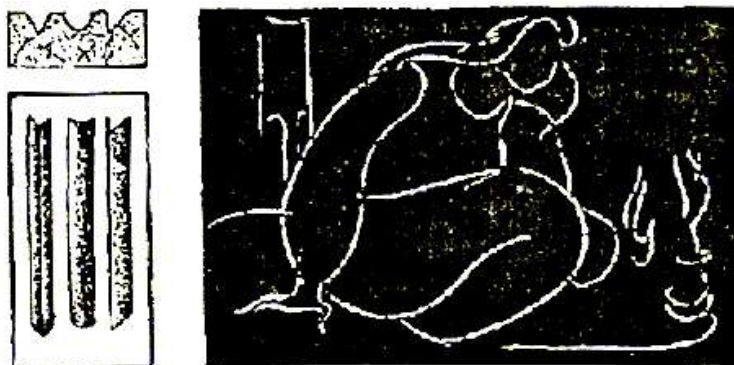
ажурно-рельефная – это резьба с высоким рельефным изображением, доведенным до объема с частично или полностью удаленным фоном;

контррельефная – это обратное рельефное изображение в глубь древесины с четко выделенным рельефным контуром по периметру изображения.

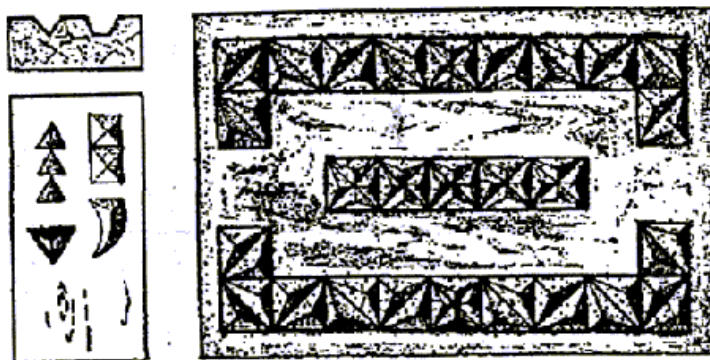
Объемно-скульптурная резьба – это изображение в виде объемной утилитарно-декоративной пластики предметов быта с элементами скульптуры; в виде круглой скульптуры, соединенной с изделием или архитектурой; в виде круглой станковой или декоративно-монументальной скульптуры.

Комбинированная резьба представляет собой смешанную резьбу, когда в одном изделии используются несколько видов разных групп резьбы. В технологическом плане она не представляет ничего нового, введена для удобства классификации в связи с тем, что искусствоведы, преподаватели, руководители кружков часто испытывают затруднения в определении названной резьбы.

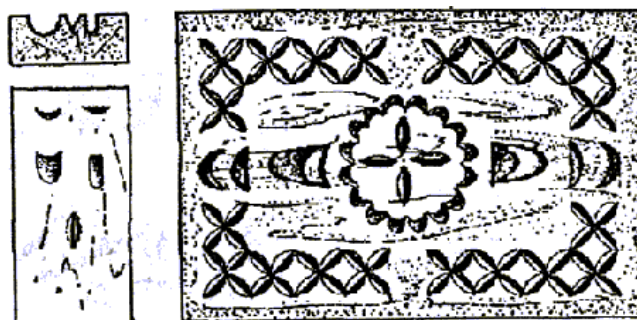
Гранено-выемчатая резьба



Контурное гравирование (резьба)

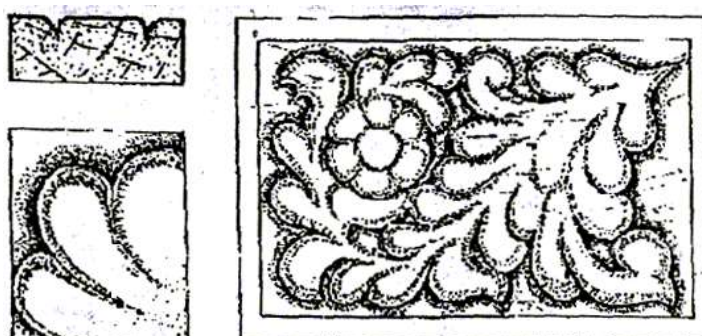


Геометрическая резьба (трехгранно-выемчатая, скобчатая)

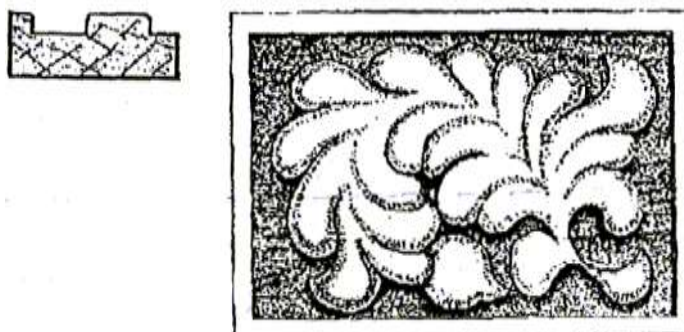


Геометрическая резьба (трехгранно-выемчатая, скобчатая)

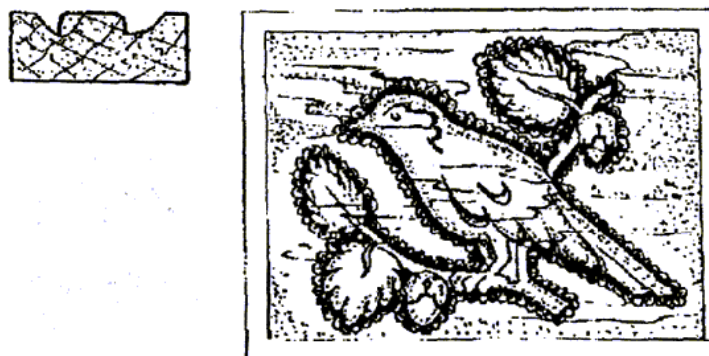
Плоскорельефная резьба



Зональная резьба (заовальный рисунок и фон)



Резьба с заовальным рисунком и выбранным фоном



Резьба с заовальным рисунком и подрезным фоном

Плоскопрорезная резьба



Контурно-силуэтная резьба



Сквозная прорезная резьба



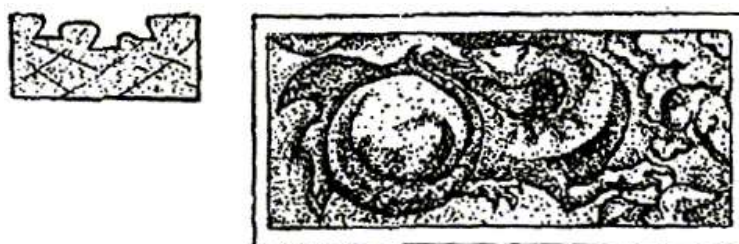
Ажурно-прорезная резьба



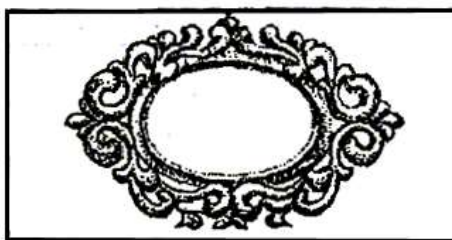
Рельефная резьба



Барельефная резьба



Горельефная резьба



Ажурно-рельефная резьба



Контурно-рельефная резьба

Объемно-скульптурная резьба



Объемная утилитарно-декоративная резьба

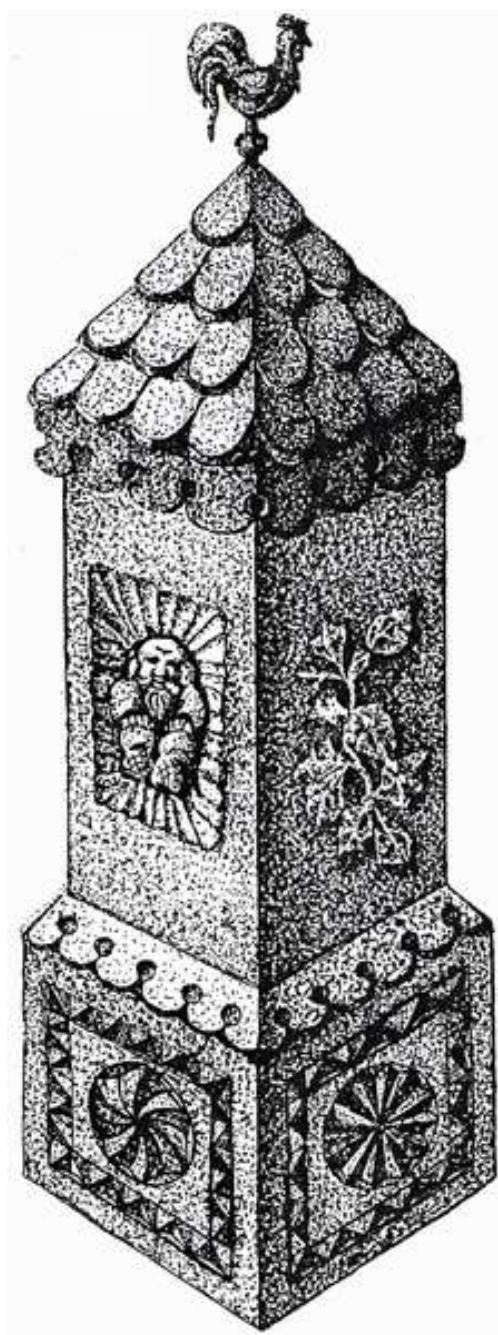


Скульптурная резьба (соединенная с изделием или архитектурой)



Круглая скульптурная резьба

Комбинированная резьба



Практические рекомендации по определению видов резьбы:

1. Когда одно изделие украшено разными видами резьбы, то название определяется по преобладающему виду или по названию группы.
2. Если площади или объемы резьбы на изделии равнозначны и притом относятся к разным группам, тогда название может быть двойное или данная резьба отнесена к комбинированной.
3. В тех случаях, когда испытываете затруднение в определении вида резьбы, следует назвать ее по конкретной группе, и это будет верно.
4. Из всего разнообразия видов резьбы необходимо запомнить названия пяти групп, и это поможет Вам в классификации любой резьбы по названию группы.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

УДК 377.514.7/001

Г.Б. Гордійчук

м. Вінниця

ВИКОРИСТАННЯ „КЕЙС” – МЕТОДУ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ВИКЛАДАННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ПРЕДМЕТІВ У ПТНЗ

Постановка проблеми. Підвищення якості професійної освіти, підготовка фахівців для роботи в умовах сучасного ринку, потребує від викладачів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) підвищеної уваги до розвитку в учнів практичних навичок та загальних основ досвіду з прийняття рішень. На жаль, традиційна система підготовки не дозволяє ефективно вирішувати цю задачу.

Основним напрямком вдосконалення професійної підготовки кваліфікованих робітників є, на нашу думку, упровадження у навчальний процес ПТНЗ інформаційних технологій навчання, як одного з видів педагогічних технологій.

Серед різноманітних напрямів новітніх педагогічних технологій найбільш адекватними поставленій меті є:

навчання в співробітництві;

метод проектів;

різномірне навчання;

„кейс”- технології;

індивідуальний і диференційний підхід до навчання, можливості рефлексії, які реалізуються в усіх перерахованих вище технологіях.

У даному випадку ми вибрали “Портфель” учня (“кейс”-технологія) тому, що в умовах існуючої класно-урочної системи занять ця технологія найбільш легко вписується в навчальний процес, не торкається змісту навчання, який визначений освітніми стандартами для базового рівня і разом з тим дає можливість формувати необхідні навички рефлексії, тобто самоспостереження, міркування.

“Кейс”-технологія – технологія, при якій навчально-методичні матеріали комплектуються в спеціальний набір (кейс) і надаються учням для самостійного вивчення з періодичними консультаціями у викладача.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженням професійної спрямованості викладання загальноосвітніх предметів у ПТНЗ опікувалися С.Я. Батишев, В.Ф. Башарін, Р.С. Гуревич, О.С. Дубинчук, Т.В. Кудрявцев, К.К. Платонов, Л.Д. Хромова та ін.

Невирішені питання проблеми. Проведений нами аналіз літератури дає змогу виявити деякі не розв’язані проблеми, а саме: на сьогоднішній день не існує достатньої кількості якісних предметних “кейсів” для ПТНЗ, які б забезпечували практичну спрямованість загальноосвітніх предметів.

Метою нашого дослідження є з’ясування суті, мети застосування й принципів „кейс”-технології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливою рисою навчального процесу у ПТНЗ є професійна спрямованість викладання загальноосвітніх предметів та їх тісний взаємозв'язок. В зв'язку з цим навчальний процес у ПТНЗ має свої специфічні особливості:

зміст освіти визначається змістом соціального (державного) замовлення та моделлю випускника, що відображується у професійно-кваліфікаційній характеристиці;

наявність у навчальній програмі трьох циклів навчальних дисциплін (загальноосвітнього, загальнотехнічного і професійного) спричиняє збільшення загальної кількості навчальної інформації при фіксованому часі навчання;

наявність тісного взаємозв'язку теоретичного й виробничого навчання як основи професійного навчання.

Учні досить часто бачать безцільність своїх зусиль на уроках, оскільки виконують завдання лише тренувального характеру і не знають, як далі використовуватимуться отримані ними знання.

Принцип професійної спрямованості навчання служить реалізації головного напрямку розвитку професійно-технічної педагогіки – встановленню органічного зв'язку між загальноосвітньою та професійною підготовкою кваліфікованих робітників. Дослідження психологів і дидактиків (С.Я. Батишев, В.Ф. Башарін, Р.С. Гуревич, О.С. Дубинчук, Т.В. Кудрявцев, К.К. Платонов, Л.Д. Хромова та ін.) показали, що ставлення до загальноосвітніх предметів в учнів ПТНЗ великою мірою визначається усвідомленням ними значущості цих предметів для професійного і соціального становлення майбутніх фахівців. Тому викладання загальноосвітніх дисциплін, особливо природничо-наукових, у ПТУ має істотні відмінності від викладання цих дисциплін у школі. Більш того, у профтехучилищах різних профілів і професій курси математики, фізики, хімії або біології повинні також викладатися відповідно до професій, яких набувають учні. Як слушно зауважував академік А.Ф. Йоффе, „...не можна викладати одну й ту саму фізику – фізику „взагалі” металургів і електрику, лікарю і агроному...Для агронома фізика – це основа агротехніки, світлофізіології, для лікаря – біофізики. Електрикові фізика (а не курс електротехніки) має дати засноване на квантовій механіці вчення про електрони у вакуумі, напівпровідниках та ізоляторах – розуміння механізму намагнічування і сегнетоелектрики. Металургів і теплотехніку потрібна молекулярна фізика, статистична термодинаміка і т.п.” [1, 102] .

Відомо, що в ПТУ використовується навчальна програма, підручники й посібники з математики, фізики, хімії, призначені для учнів X-XI класів загальноосвітніх шкіл. Зрозуміло, що в них немає необхідного зв'язку загальноосвітньої дисципліни з предметами профтехциклу. Як свідчить досвід, учні не завжди вміють використовувати основні положення математики, фізики, хімії тощо для з'ясування і наукового обґрунтування будови, принципу дії обладнання, машин і механізмів. Внаслідок цього їхні знання набувають формального характеру.

Реалізуючи принцип професійної спрямованості, викладачі загальноосвітньої дисципліни пояснюють учням, яким чином знання з математики, фізики, хімії вони можуть використати для вивчення предметів виробничого циклу. Водночас на уроках намагаються максимально використовувати приклади, задачі, взяті безпосередньо з практичної діяльності робітників. Особливу увагу при цьому необхідно звертати на те, щоб не виникало дублювання матеріалу предметів спеціального циклу.

Одним з найдійовіших способів застосування теорії до конкретної практичної ситуації є так званий “кейс”-метод¹ – тобто вивчення конкретної ситуації, котра стосується теоретичних положень курсів, або торкається діяльності галузі, в якій мають працювати майбутні фахівці. Використання “кейс”-методу сприяє розвитку критичної рефлексії², кращому розумінню теорії.

¹ “Кейс”-метод (case-method) – метод обговорення аналізу випадку, ситуації, як правило, із зазначенням певної хронології.

² Рефлексія (в перекладі з лат. “повернення назад, відображення”) – самоаналіз, самооцінка.

За думкою Т.А. Кошманової, “кейс” – це дуже деталізовані, контекстуальні описові доповіді і повідомлення про викладання і навчання. “Кейси” становлять проблеми, дилеми і складність викладання чогось комусь у певному контексті [3, 22].

Досить популярне визначення навчальних “кейсів” дав Дональд Крукшенк: „Вивчення кейсів передбачає наявність старанної складеної історії того, що сталося” [6].

Інше визначення “кейс”-методу подав ще у 1953 році американський дослідник Лоуренс: „Це засіб, за допомогою якого велика частка реальності пропонується класу для роботи над ним. Вдалий “кейс” підтримує дискусію в класі, спираючись на факти, що відповідають правдивим життєвим ситуаціям... Це запис складних ситуацій, які літературно розкладаються на окремі частини, а потім з’єднуються знову, щоб їх було краще розуміти” [7].

“Кейси” як метод навчання вперше стали використовувати в юриспруденції, медицині і бізнесі. Започаткований у Гарвардському університеті у 50-х роках, він поширився нині в усьому світі. Викладачі університету розробили серії навчальних кейсів для підготовки адміністративного персоналу. Відразу після цього їх почали використовувати в підготовці вчителів та інших фахівців. Нова хвиля інтересу до навчання за допомогою “кейсів” розпочалася в середині 1980-х років.

В Україні цей метод поширюється через Центр інновацій та розвитку, який об’єднав переважно випускників та викладачів Інституту державного управління (нині УАДУ).

На думку Л. Приходченко, головне завдання “кейсів” – не досконале засвоєння знань, а вироблення навичок поведінки в залежності від ситуації, що склалася [4, 442-446].

Закладена до основи “кейса” проблема, як правило, є прихованою, замаскованою іншими структурами. Завдання якраз і полягає в тому, аби “чітко сформулювати і класифікувати проблему, а потім на її основі виробити певний варіант діяльності, який призводить до її вирішення” [5, 35].

Завданням “кейс”- методу є не просто передавання знань. Треба навчити справлятися з унікальними та нестандартними ситуаціями, з якими має справу будь-який фахівець у реальному житті. Центр уваги під час застосування “кейс”- методу зміщується з процесу передавання знань на розвиток навичок, аналізу, рефлексії й прийняття рішень. За висловом Чарльза Грега з Гарвардського університету, “кейси” слід використовувати “тому, що мудрість не можна переказати словами” [5, 5].

В Україні на базі Києво-Могилянської бізнес-школи, яку очолює Павло Шеремета, автор близько 10-ти “кейсів”, разом з фахівцями Гарвардського університету викладаються особливості використання ситуаційного методу навчання під час щорічних міжнародних літніх шкіл “Case Teaching and Case Writing”. Є певні напрацювання в освітньому центрі з розвитку лідерства м. Мінська, який очолює активний учасник літніх шкіл В. Селіщев.

Як правило, у підготовці фахівців використовується два типи “кейсів”. Один з них – це детальний, ретельний опис викладання учневі, студентові певного матеріалу. Цей тип “кейсу” включає щоденні детальні описи того, що відбувалося в певній навчальній ситуації за принципом: коли, де і як? Через значний і глибокий обсяг матеріалу, обговорення цього “кейсу” може тривати протягом кількох занять. Іншим типом “кейсового” навчання є обговорення більш короткої і конкретної навчальної ситуації.

У даному випадку ми обрали другий тип “кейсів” і назвали його “Портфелем учня” тому, що в умовах наявної класно-урочної системи занять ця технологія найбільш легко вписується до навчального процесу, не торкається змісту навчання, який визначений освітніми стандартами для базового рівня і разом з тим дає можливість формувати необхідні навички рефлексії.

У чому полягає ця технологія?

“Портфель” учня – інструмент самооцінки власної пізнавальної творчої праці учня, рефлексії його діяльності. Це комплект документів самостійних робіт учня. Комплект документів розробляється учителем і передбачає:

завдання учневі для відбору матеріалу в “Портфель”, тобто параметри, за якими слід відбирати матеріал в “Портфель”;

анкети для батьків, заповнення яких передбачає уважне ознайомлення з роботами учня; параметри і критерії оцінювання вкладених в „Портфель” робіт;

анкети для експертної групи на презентацію для об’єктивної оцінки поданого „Портфеля”.

Учень за власним бажанням або за вказівками вчителя відбирає в свій „Портфель” роботи, що виконані ним самостійно на уроках (контрольні роботи, тести), або під час позакласної роботи (домашні завдання, проекти, реферати, доповіді і т. п.)

Головне в цій роботі – самооцінка учня, причому у вигляді міркувань, аргументацій, обґрунтувань. Час від часу, по завершенню певного об’єму роботи, учень пропонує свій „Портфель” для презентації в класі, групі, на учнівській конференції, батьківських зборах тощо. На такому форумі учень повинен показати своє просування в обраній ним або його вчителем галузі знань, довести, що він доклав максимум зусиль і тому його самооцінка співпадає (або не співпадає) з оцінкою вчителя, батьків, групи експертів з числа учнів.

Принципи такої технології можна сформулювати наступним чином:

Самооцінка результатів (проміжних і підсумкових), що відображає:

особливості тієї або іншої предметної області знань у відповідності з програмою навчання (на різних рівнях навчання);

вміння учня приймати самостійні рішення в процесі пізнання, прогнозувати наслідки цих рішень;

особливості комунікативних здібностей учня (участь у дискусії, уміння аргументувати свої позиції, доступно і лаконічно пояснювати матеріал іншому учневі).

Систематичність і регулярність самомоніторингу.

Якщо учень приймає рішення простежити за своїми успіхами в деякій галузі, він починає систематично відслідковувати результати своєї діяльності в цій галузі, відбирає найбільш цікаві, з його точки зору, роботи до свого “досьє”, упорядковує і структурує їх. Його задача – ретельно проаналізувати ці роботи, внести необхідні корективи, дати їм пояснення, скласти власний короткий звіт самооцінки: що вдалося в цій роботі, що ні і чому, на що потрібно звернути увагу. Тут же він може висловити свою думку з приводу оцінки вчителя, батьків, учнів групи, в якій він працював. Саме ці міркування, аргументи і складають суть рефлексії, заради якої, власне, і використовується дана технологія.

Структуризація матеріалів “Портфеля”, логічність і лаконічність всіх письмових пояснень.

Акуратність і естетичність оформлення “Портфеля”.

Цілісність і тематична завершеність поданих у “Портфелі” матеріалів.

Наочність і обґрунтованість презентації “Портфеля” учня.

Професійна спрямованість “Портфеля”.

У процесі дослідження встановлено, що, наприклад, “Портфель” учня з математики має повністю відображати його роботу в галузі математики з певної теми. Він повинен включати в себе різноманітні завдання, проекти, доповіді, письмові роботи; показати успіхи учня в цій галузі математики; демонструвати комунікативні навички учня, вміння оперувати математичним апаратом і вирішувати проблемні завдання, а також здатність учня до подальшого просування в галузі математики й усвідомлення можливих способів просування. Чіткість і культура мови повинні бути невід’ємною рисою “Портфеля”.

На нашу думку, при підготовці “Портфеля” потрібно звернути увагу на такі пункти:

самостійність мислення учня;

визначення термінів для створення “Портфеля”;

взаємозв’язок і взаємообумовленість математичних знань;

відображення власної позиції учня відносно поданих робіт (самооцінка);

процес вирішення проблем.

Аналіз літератури і власний досвід роботи засвідчив, що “Портфель” має містити класні, домашні роботи учня, виконані ним протягом семестру. Передбачається, що учні представлять свої “Портфелі” на конференції батьків, щоб продемонструвати вміння думати

самостійно, творчо використовувати отримані математичні знання, давати їм власну оцінку. Це більше, ніж лише просування в галузі математики. Це – можливість самостійно проаналізувати свої успіхи і поділитися самооцінкою з батьками та товаришами.

На нашу думку, вимоги вчителя до оформлення “Портфеля” мають бути такими:

титульна сторінка (назва самого “Портфеля”, ім’я учня, назва предмету, період створення – дати початку і завершення, ім’я вчителя);

зміст “Портфеля”;

коротка історія успіхів учня з математики (аналіз власних результатів з математики: що легше дається, що важче, в чому полягають труднощі, починаючи з молодших класів);

записи, доповіді, домашні роботи (необхідно включити хоча б один приклад, який демонструє нестандартність, оригінальність мислення, а також хоча б один приклад, який описує декілька різних шляхів вирішення однієї і тієї ж проблеми, задачі);

контрольні, самостійні роботи (п’ять робіт, не менше, ніж з трьох тем, в тому числі, хоча б одну роботу, яка демонструє особистий підхід до виправлення помилок і корекції розуміння тих чи інших математичних понять);

тести (чотири різних тести не менш, ніж з трьох тем);

приклади використання інформаційних технологій (декілька прикладів використання інформаційних технологій в роботі з програмним матеріалом);

груповий проект (детальний опис);

улюблена робота (цей розділ має бути підкріплений окремим листом з назвою “Моя улюблена робота”, а також поясненнями щодо свого вибору);

творча робота з теми (реферат, доповідь, нестандартні розв’язки задач);

приклади застосування матеріалу даної теми на практиці;

оцінка батьків/рецензента (письмова рецензія батьків або незалежного рецензента).

Зрозуміло, що найбільш актуальним є використання “Портфеля ” у старших класах загальноосвітніх шкіл і в ПТНЗ. Наведемо приклад.

“Портфель” з теми “Тригонометричні функції”

У результаті вивчення цього розділу учень повинен:

знати означення і основні властивості тригонометричних функцій; означення функції, оберненої до даної; означення арксинуса, арккосинуса, арктангенса і арккотангенса числа a ; властивості обернених тригонометричних функцій;

вміти будувати графіки тригонометричних функцій, обернених тригонометричних функцій і функцій виду $y = A \sin(kx + v)$, $y = A \cos(kx + v)$, $y = A \tan(kx + v)$, $y = A \cot(kx + v)$;

знати співвідношення між тригонометричними функціями одного аргументу, формули тригонометричних функцій суми і різниці двох чисел, формули подвійного і половинного аргументу, формули зведення, формули суми (різниці) однойменних тригонометричних функцій, формули перетворення добутку тригонометричних функцій у суму та вміти застосовувати їх для спрощення виразів та обчислень;

розв’язувати найпростіші тригонометричні рівняння і нерівності, деякі види тригонометричних рівнянь і нерівностей, що зводяться до найпростіших;

вміти застосовувати отримані знання до розв’язування задач практичного характеру.

Комплект документів для “Портфеля” учня з теми “Тригонометричні функції”:

Тригонометричні функції (теоретичні відомості).

Основні методи розв’язування тригонометричних рівнянь і нерівностей. Приклади.

Орієнтовні питання для написання змістового опису власної роботи:

Яку роботу ви провели для відбору матеріалу в “Портфель” з теми “Тригонометричні функції”?

Який результат отримали й які виникали труднощі?

Чи є щось, що ви не змогли включити в “Портфель” з теми “Тригонометричні функції”?

Яким чином ви організували інформацію?

Чи можете ви перефразувати задачу, проблему простішими словами?

На скільки таке перефразування виявилось раціональним?

Які слова при цьому виявились найбільш значущими? Чому?

Чи можете ви сформулювати задачу, подібну до цієї?

Що для вас було найбільш важким при вирішенні цієї задачі?

Що нового ви дізналися, розв'язуючи цю задачу?

Чи можете ви уявити собі життєву ситуацію, в якій дана задача могла б бути використана?

Чи була робота над “Портфелем” з теми “Тригонометричні функції” корисна для вашого просування в галузі математичних знань?

Анкета для батьків:

Яким було ваше перше враження від “Портфеля” з теми “Тригонометричні функції”?

Що вас здивувало в коментуванні учня?

Що викликало у вас почуття гордості?

Що ви можете зробити, щоб допомогти вашому учневі в майбутньому під час створення “Портфеля”?

На скільки акуратно і логічно побудований матеріал “Портфеля” з теми “Тригонометричні функції”?

Як часто він консультувався з вами?

Які додаткові матеріали, технології він використовував при оформленні “Портфеля” з теми “Тригонометричні функції”?

Критерії оцінювання “Портфеля” з теми “Тригонометричні функції”

Рецензент повинен оцінювати “Портфель” з теми “Тригонометричні функції” згідно з пунктами, описаними вище, користуючись такими варіантами оцінок: повністю відповідає (10-12 балів); не повністю відповідає (7-9 балів); посередньо (4-6 балів); недостатньо (1-3 бали); відсутня відповідь (0 балів) [2].

Підходи до створення “Портфеля” можуть бути різними, в залежності від предмету, термінів його створення, віку учнів. Важливо те, що учні вчаться аналізувати власну роботу, власні успіхи; об'єктивно оцінювати свої можливості і бачити способи подолання перешкод, досягнення більш значних результатів. Їхня навчальна діяльність стає ще більш свідомою. Більш свідомою стає й відповідальність за свою працю.

Зауважимо, що подібний “Портфель” не обов'язково створювати лише з навчальних предметів. Це може бути “Портфель” моральних цінностей, зміст якого, наприклад, відображає вчинки учнів протягом певного періоду. Таким чином можна відслідковувати розвиток характеру учнів, становлення його моральних цінностей. Адже мета такої роботи – сформувати в учня навички самооцінки, навчити учня самостійно і критично мислити, використовувати дослідницькі та інші методи пізнання. Отже, важливий не стільки предмет на якому відпрацьовуються ці вміння, а способи діяльності учнів.

На нашу думку, навчання за допомогою “кейсів” сприяє також формуванню проблемно-пошукових умінь. Використовуючи навчальний “кейс”, викладач може попросити учнів проаналізувати подію й її результат або запитати їх про те, що вони б зробили в даній ситуації.

Ми приєднуємося до думки Гаррі Сайкса і Томаса Берда, які стверджують: “Для того, щоб “кейс”-метод працював, викладачі повинні бути досвідченими в організації навчання, що веде до відкриттів, проведені дискусії, бути спроможними відмовитись від власних суджень і упереджень, а також мати значні знання, щоб допомогти учасникам проаналізувати і зрозуміти “кейсову” ситуацію [8].

Таким чином, використання “кейс”-технології є однією з найперспективніших технологій навчання, що створюють умови для забезпечення таких можливостей:

залучення кожного учня до активного пізнавального процесу, причому не пасивного оволодіння знаннями, а активної пізнавальної діяльності, застосування набутих знань на практиці і чіткого усвідомлення де, яким чином, і для яких цілей ці знання можуть бути використані;

спільної роботи в співробітництві під час розв'язання різнопланових проблем, коли потрібно виявляти комунікативні вміння;

вільного доступу до необхідної інформації в інформаційних центрах не тільки свого закладу, а й наукових, культурних, інформаційних центрах всього світу з метою формування

особистої незалежної, проте аргументованої думки з тієї чи іншої проблеми, можливості її різнобічного дослідження;

постійного випробування своїх інтелектуальних, фізичних, моральних сил для визначення виникаючих проблем дійсності і вміння їх вирішувати спільними зусиллями, виконуючи різні соціальні ролі.

На нашу думку, “кейс”- метод має забезпечувати такі переваги:

залучення кожного учня до активного пізнавального процесу, причому не пасивного оволодіння знаннями, а активної пізнавальної діяльності;

надання можливості учасникам дискусії робити теоретичні узагальнення, виходячи з конкретних випадків і застосовуючи для цього аналізу теоретичні знання;

уможливлення роботи в співробітництві під час розв’язання різнопланових проблем, коли потрібно виявляти комунікативні вміння;

оволодіння навичками врахування віддалених перспектив будь-яких вчинків і рішень;

залучення учасників до аналізу і проблемного розв’язання фахових ситуацій;

чітке усвідомлення, де і яким чином набуті знання можуть бути використані на практиці.

До недоліків “кейс”-методу можна віднести такі міркування:

на сьогоднішній день не існує достатньої кількості якісних предметних “кейсів” для ПТНЗ, які б забезпечували практичну спрямованість загальноосвітніх предметів у ПТНЗ;

використання “кейсів” вимагає значної кількості часу тощо.

Таким чином, у зв’язку із зміною цілей освіти виникає соціальне замовлення на новий тип освіти – інноваційний, у якому інформаційні технології мають відігравати системоутворюючу, інтегруючу роль.

Література:

1. Бушок Г.Ф. Науково-методичні основи викладання фізики в педвузах. – К.: Вища школа, 1978. – 232 с.
2. Гордійчук Г.Б., Кадемія М.Ю., Капітанчук В.О. Використання кейс-технології у навчальному процесі ПТНЗ („Портфель” учня з теми: „Тригонометричні функції”), Вінниця, 2004.
3. Кошманова Т.А. “Кейс”- метод в педагогічній освіті США/ Шлях освіти, №1, 2000. – С.22-24.
4. Приходченко Л. Case-Study в системі підготовки політичних лідерів нового типу. Збірник наук. праць Української Академії державного управління при Президенті України/ За заг. ред. В.І. Лугового, В.М. Князева. – К.: Вид-во УАДУ, 2000. – Вип. 2.- В 4-х ч. – Ч.IV. – 516 с.
5. Шеремета П.М., Канищенко Л.Г. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі/ За ред. О.І. Сидоренка. – К.: Центр інновацій та розвитку, 1999. – 79 с.
6. Cruickshank et al., 1996, p. 102.
7. Lawrence, 1953, p. 215.
8. Sykes and Bird, 1992.

*Л.В. Жиліна
м. Вінниця*

З ДОСВІДУ РОЗРОБКИ КОМПЛЕКСУ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ОРГАНІЗАЦІЯ БАЗ ДАНИХ ТА ЗНАТЬ” В ПТНЗ

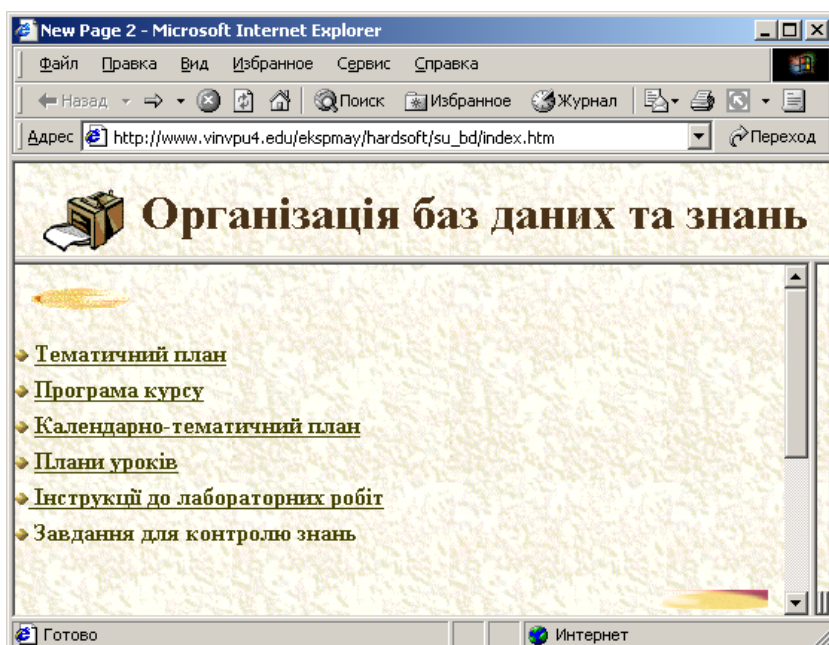
Актуальність теми. Необхідність розробки комплексу методичного забезпечення викладання курсу “Організація баз даних та знань” пояснюється насамперед тим, що такий курс у професійно-технічних навчальних закладах почав викладатися лише в останні 4-5 років під час підготовки кваліфікованих робітників з професії оператор комп’ютерного набору. До цього часу подібні курси викладалися лише у вищих навчальних закладах. І саме через це поки що відсутні навіть підручники, адаптовані до рівня сприйняття їх учнями ПТНЗ. Що ж стосується методичних матеріалів, призначених на допомогу викладачеві, то серед них можна виділити лише розробки окремих інструкцій до проведення лабораторно-

практичних робіт з теми “Робота в програмі Access” в навчальних посібниках з інформатики. [1, 2] Але і вони насамперед можуть бути використані лише як інструктивний матеріал учнями і зовсім не розв’язують проблеми саме викладання дисципліни. Основна частина літератури, присвяченої роботі у базах даних, розроблялася в системі вищої освіти і має відповідний рівень адаптації. [3-7]

Тому питання розробки навчально-методичного комплексу є гострим і не лише тільки з розглянутого курсу, а практично з усіх інших спеціальних дисциплін, на яких вивчаються основи роботи на комп’ютері.

Мета статті: познайомити з досвідом розробки комплексу методичного забезпечення викладання курсу “Організація баз даних та знань” у Вищому професійному училищі №4, м. Вінниці як з одним із можливих шляхів розв’язання проблеми методичного забезпечення викладання спеціальних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах.

Завдяки наявності корпоративної мережі розроблений методичний комплекс з курсу "Організація баз даних та знань" розміщено на Web-сторінці училища і доступний для роботи з будь-якого комп’ютера як для учнів так і для викладачів.



Комплекс методичного забезпечення викладання курсу складається з:

навчального плану;

програми курсу;

зразка календарно-тематичного плану;

планів-конспектів всіх уроків;

методичних рекомендацій до проведення уроків;

інструкцій до проведення лабораторно-практичних робіт;

методичних рекомендацій до проведення лабораторно-практичних робіт;

тестових завдань для самоконтролю знань учнів;

матеріалів для проведення тематичних та підсумкових атестацій;

рекомендованої літератури з тем курсу.

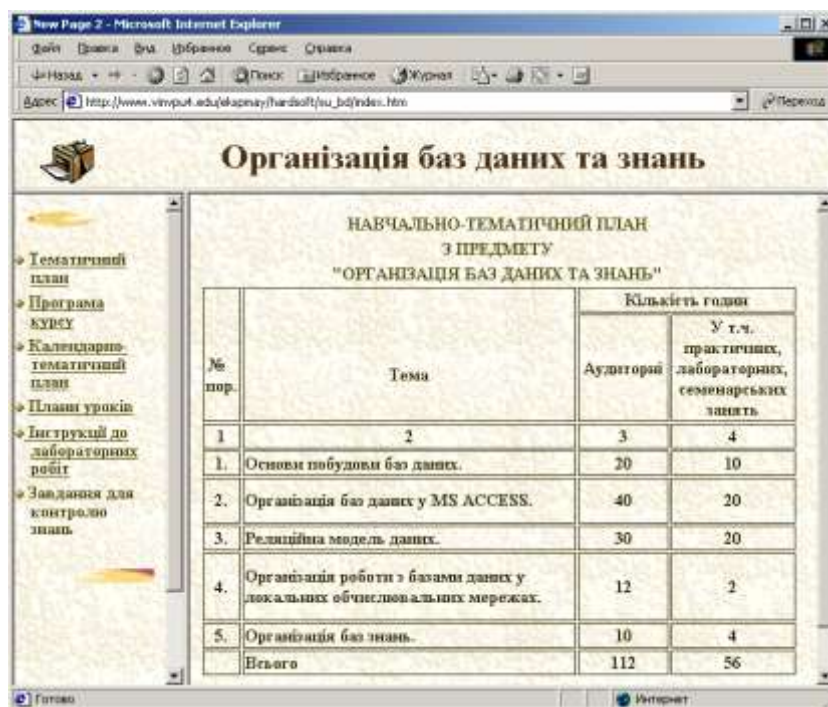
Найскладнішим у розробці комплексу є безумовно підбір та адаптація матеріалів до освітнього рівня кваліфікованого робітника, оскільки тут потрібно поєднати:

Вимоги кваліфікаційної характеристики оператора комп’ютерного набору.

Рівень попередньої підготовки учнів.

Необхідність адаптації матеріалів так, щоб внаслідок її курс не втратив своєї науковості і мав перспективу розвитку в подальшому вивченні.

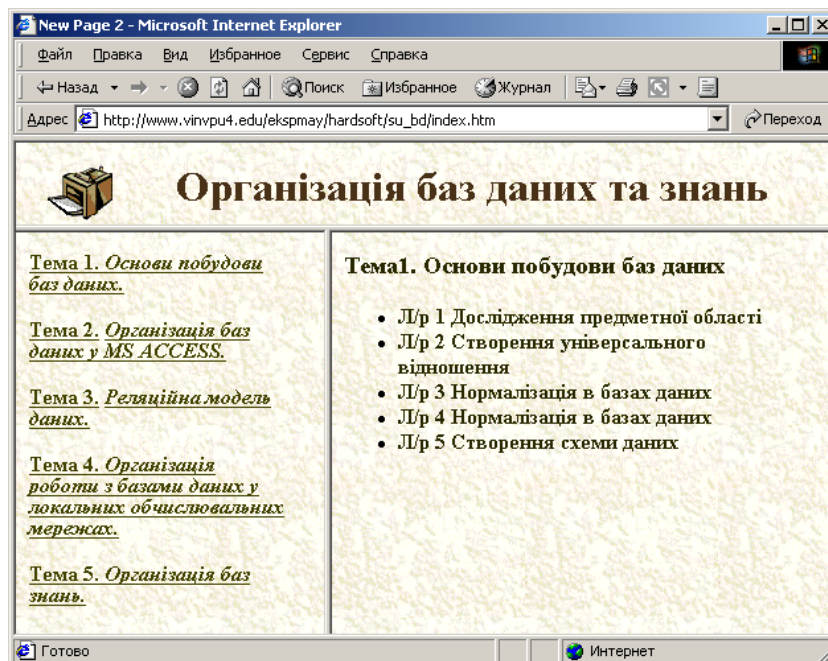
Матеріали курсу розроблені так, щоб забезпечити вивчення теоретичних основ баз даних, основ проектування баз даних, основних прийомів роботи по створенню і використанню баз даних на прикладі роботи в Access, формування загальних понять про бази знань.



The screenshot shows a web browser window with the address http://www.vivput.edu/ekspnay/hardsoft/su_bd/index.htm. The page title is "Організація баз даних та знань". It contains a table titled "НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН З ПРЕДМЕТУ 'ОРГАНІЗАЦІЯ БАЗ ДАНИХ ТА ЗНАНЬ'".

№ пор.	Тема	Кількість годин	
		Аудиторні	У т.ч. практичних, лабораторних, семінарських занять
1	2	3	4
1.	Основи побудови баз даних.	20	10
2.	Організація баз даних у MS ACCESS.	40	20
3.	Реляційна модель даних.	30	20
4.	Організація роботи з базами даних у локальних обчислювальних мережах.	12	2
5.	Організація баз знань.	10	4
Всього		112	56

Теоретичний матеріал, що вивчається в курсі побудований так, щоб забезпечити розуміння основ проектування баз даних і успішного оволодіння прийомами роботи в базах даних.



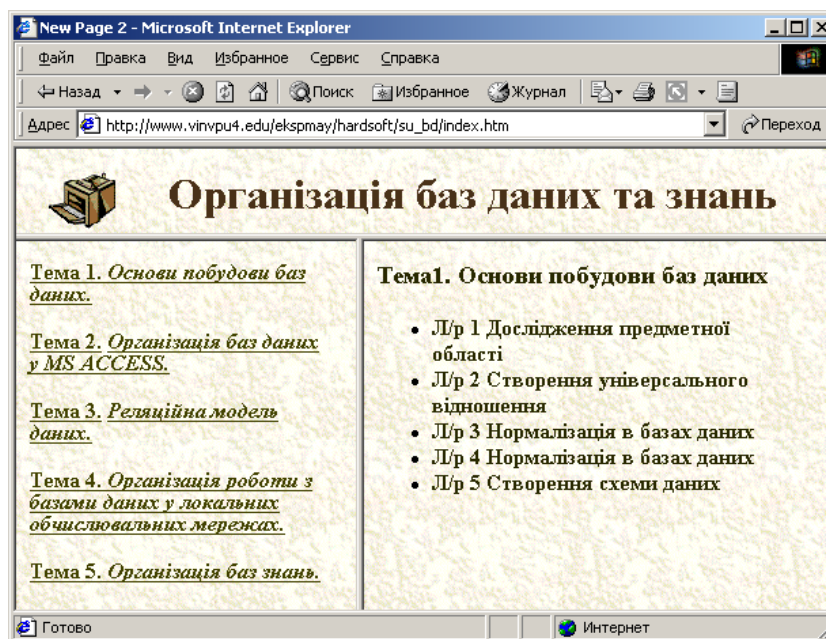
The screenshot shows a web browser window with the address http://www.vivput4.edu/ekspmay/hardsoft/su_bd/index.htm. The page title is "Організація баз даних та знань". It contains two columns of text.

Тема 1. Основи побудови баз даних.	Тема1. Основи побудови баз даних
Тема 2. Організація баз даних у MS ACCESS.	- Л/р 1 Дослідження предметної області - Л/р 2 Створення універсального відношення - Л/р 3 Нормалізація в базах даних - Л/р 4 Нормалізація в базах даних - Л/р 5 Створення схеми даних
Тема 3. Реляційна модель даних.	
Тема 4. Організація роботи з базами даних у локальних обчислювальних мережах.	
Тема 5. Організація баз знань.	

Комплекс розроблених лабораторних робіт призначений для формування основних умінь та навиків з проектування, реалізації та роботи в базах даних. Визначені лабораторні роботи з кожної теми, що вивчається. Крім інструкції до виконання лабораторної роботи надані також методичні рекомендації викладачам з підбору завдань до робіт, проведенню практичної роботи та атестації учнів з теми роботи.

Інструкції до виконання лабораторних робіт розроблені так, щоб, поступово додаючи від роботи до роботи 2-3 нові прийоми в кінці вивчення курсу, учень оволодів всіма необхідними прийомами

роботи і був підготовлений для подальшого просування в самоосвіті, а також для вивчення теми «Використання баз даних для автоматизації управлінської діяльності» в курсі інтелектуальних систем автоматизованої обробки інформації, який вивчається на 4-ому курсі в групах молодших спеціалістів.



Підбір завдань підвищеної складності для найталановитіших учнів дозволяє, в свою чергу, не гальмувати їхнього просування у вивченні предмету.

Висновки. Такий підхід в розв'язанні проблеми методичного забезпечення викладання дисципліни в училищі забезпечив досить високі результати, про що свідчать відгуки членів експертної комісії по акредитації спеціальності, присутніх на захисті дипломних проектів молодших спеціалістів в липні 2003 року, високі результати учнів в конкурсах професійної майстерності за останні 4 роки, а також високий рівень досягнень, відображений в підсумкових атестаціях учнів.

Література:

1. А.Ф.Верлань, Н.В.Агапова. Информатика: Підручник для учнів 10-11 класів середньої загальноосвітньої школи. – К.: Форум, 2000. – 223с.
2. В.Д.Руденко, О.М.Макарчук, М.О.Патланжоглу. Практичний курс інформатики / за ред. В.М. Мадзігона. – К.: Фенікс, 2000. – 304с.
3. Основы современных компьютерных технологий: Учебное пособие/ Под ред. проф. Комоненко А.Д. – СПб.: КОРОНА принт, 1998. – 448 с.
4. С.В.Глушаков, Д.В.Ломотько. Базы данных: Учебный курс. – Харьков: Фолио; М.: ООО "Издательство АСТ", 2002. – 504 с.
5. В.В. Корнеев и др. Базы данных. Интеллектуальная обработка информации. – М.: "Нолидж", 2000. – 352 с.
6. А.Горев, Р.Ахьян, С.Макашарипов. Эффективная работа с СУБД. – СПб.: Питер, 1997. – 704 с.
7. Мащенко. Основы проектирования баз знань <http://www.darkness.kingdom.kiev.ua/html/library/konspekt/konspekt/opbz/> (Ukrainian WIN 10-02-2004 3k)

КОМП'ЮТЕРНА ОБРОБКА ПСИХОДІАГНОСТИЧНИХ ТЕСТІВ

Одним із актуальних питань модернізації сучасної освіти нині є впровадження сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій в усі ланки професійної освіти. Найбільшу гостроту ця проблема одержала під час використання комп'ютерів, які об'єднані в локальні мережі і мають вихід в Internet. Модернізація освіти на основі комп'ютеризації навчального процесу зумовила особливий інтерес до цієї проблеми, а також до проблеми оцінювання можливостей інформаційних технологій щодо вивчення особистості того, хто навчається.

Постановка проблеми

Використання інформаційних технологій в усіх ланках освітньої діяльності потребує вивчення та розробки особистісно-якісного та кількісного підходу до оцінювання, методики вимірювання його результатів і використання технічних засобів (комп'ютерів).

Аналіз останніх досліджень і публікацій

За останні роки з'явилась низка робіт, в яких подано чіткі вимоги до завдань, критеріїв оцінювання, розробки методики контролю якості навчання та відповідних технологічних процедур [1; 3; 6].

Крім оцінювання знань учнів педагогу також важливо мати чітку уяву про індивідуальні особистісні якості учня, їхній розвиток. На ці питання може дати відповідь автоматизована система психодіагностики.

Метою цієї статті є висвітлення сутності, змісту і технології автоматизованої комп'ютерної психодіагностики учнів ПТНЗ, обробки результатів тестування та надання відповідних рекомендацій та порад педагогам.

Сьогодні наявні комп'ютерні версії "паперових" тестів і комп'ютерні тести, що розроблені на основі сучасних технологій. У більшості випадків використовуються тести, якими діагностується увага, пам'ять, темперамент та інше. Крім того, відкривається ще одна можливість використання мультимедіа-технологій – це ситуаційні тести [2], які використовують рольові ігри.

Наявні комп'ютерні тести потребують певної класифікації за такими ознаками [4]:

За структурою:

аналоги бланкових тестів;

власне-комп'ютерні тести (КТ).

За кількістю тих, кого тестують:

КТ індивідуального тестування;

КТ колективного (групового) тестування, коли комп'ютери об'єднані в корпоративну або локальну мережу; кожний учень тестується за окремим комп'ютером, а обробка результатів, створення бази даних відбувається на сервері локальної (корпоративної) мережі.

За рівнем автоматизації тестування:

автоматизація одного або декількох етапів тестування;

автоматизація всього дослідження.

За метою:

діагностичні КТ;

навчальні КТ.

За адресатом:

професійні психологічні (для психологів);

напівпрофесійні (для викладачів, батьків учнів, керівників навчального закладу);

непрофесійні (розважальні).

Найбільш широко на ринку представлене програмне забезпечення таких комп'ютерних психологічних тестів:

СМИЛ – багатофакторний метод дослідження особистості (MMPI, Minnesota, Multiphasic Personality Inventory – Міннесотський багаторазовий особистісний опитувальник);

кольоровий тест Люшера (діагностика актуального стану на основі кольорового вибору);
діагностика міжособистісних стосунків Лірі (дозволяє визначити рівень задоволеності собою в міжособистісних контактах, зміну соціально-психологічних властивостей особистості під впливом різних факторів);

інтелектуальні тести Айзенка і Векслера (діагностика рівня інтелекту та стилю мислення);

інтелектуальний тест Кеттела (визначення рівня природного інтелекту);

тести відносно приватного характеру, що використовуються для контролю невротичних порушень, тривожності, взаємостосунків в сім'ї, в колективі і т.п. [4].

Така діагностика дає можливість швидко підбирати завдання, їхній тип, час на виконання. Крім того, створювати навчальні програми, які враховували б рівень компетентності в даній тематиці, креативність.

Усі різновиди тестів знаходять використання в навчальних закладах: тести інтелекту, здібностей, особистісні тести.

Розроблена нами система психологічного тестування призначена для опитування учнів та обробки результатів у текстовому та графічному вигляді. Для реалізації системи психологічного тестування використана мова програмування Visual Basic. Для збереження параметрів системи і результатів опитування створена база даних за допомогою СУБД Access. Програма дає можливість проводити опитування та обробляти одержані результати.

Розрізняють такі типи засобів розробки експертних систем (ЕС):

Мова програмування.

Мова подання знань (мова інженерії знань).

Засоби автоматизації розробки (проекування).

Оболонки ЕС.

Зазначені типи інструментальних засобів перераховані в порядку зниження ефективності необхідної кваліфікації користувача і трудовитрат, необхідних для створення ЕС.

Ще недавно в більшості випадків під час розробки реальних ЕС використовувались мови штучного інтелекту (типу ЛППС і Пролог). Останнім часом у процесі створення ЕС все частіше використовуються мови традиційного програмування, оскільки це дозволяє спростити інтеграцію створюваної ЕС в інформаційно-аналітичні системи, що експлуатуються і знизити вимоги до швидкодії і об'єму пам'яті. Створену програму можна використовувати як оболонку ЕС.

Оболонки ЕС – це засоби, що містять усі команди ЕС у головному вигляді й їхнє використання не припускає програмування, а зводиться лише до введення в оболонку знань про проблемну область. Оболонки ЕС орієнтовані на роботу з користувачем-непрофесіоналом в області програмування оболонок. Кожна оболонка характеризується фіксованим способом надання знань, організації знань, висновку і функціонування компонентів, що будуть використовуватись у всіх додатках, в які буде записуватися оболонка.

Для збереження параметрів об'єктів системи тестування створено базу даних. Для зв'язків між таблицями встановлена заборона на видалення інформації про певний тест, на видалення записів із довідника типів об'єктів, що можуть містити набори відповідей до запитань, якщо ці типи використовуються хоча б одним тестом. За умов видалення всіх записів про результати тестування певної особи автоматично будуть видалені і дані відповідей на запитання.

Після видалення всіх записів про тестування осіб для певного тесту можна виділити запис, що відповідає даному тесту з таблиці Test. Це призведе до видалення зв'язаних з ними записів про блоки, оцінки, запитання і відповіді, що відносяться до даного тесту.

Для зручності роботи експерта створено інтерфейс на основі кнопкової форми, що автоматично відображається на екрані під час відкриття файлу бази даних. Підбираючи відповідні методики, що покладені до основи автоматизованої системи психологічного тестування, ми дійшли до висновку, що основним критерієм є сама особистість учня з його соціально-психологічними та індивідуальними особливостями.

Для того, щоб виявити індивідуально-психологічні особливості підлітків та діалектично підійти до різних проявів в їхній поведінці, ми вирішили до змісту нашого дослідження включити чотири методики: (опитувальники)[5]. Наведемо їхні фрагменти.

1. Опитувальник "Анкета інтересів".

Питання тесту (типові)

Мені подобається...

1. На уроках математики.
2. Гра "Щасливий випадок".
3. Читати художні твори.
4. Збирати гриби, ягоди.
5. Слухати гру на музичних інструментах, спів.
6. Відвідувати виставки і художні галереї.
7. Читати книги, журнали про подорожі.
8. Спостерігати, як будують будинок, прокладають дорогу, ремонтують водопровід.
9. Відвідувати спортивні змагання.
10. Після уроків зустрічатися з товаришами, грати різні ігри.

2. Методика визначення тривожності

Питання тесту (типові)

1. Часто я працюю з великим напруженням.
 2. Вночі мені важко заснути.
 3. Для мене приємні несподівані зміни в у звичних обставинах.
 4. Мені часто сняться страшні сни.
 5. Мені важко зосередитися на якомусь завданні чи роботі?
 6. У мене дуже неспокійний і переривчастий сон.
 7. Я хотів би бути таким щасливим, як, на мій погляд, щасливі інші.
 8. Безперечно, мені не вистачає впевненості в собі.
 9. Моє здоров'я дуже турбує мене.
3. Методика діагностики показників і форм агресії А.Басса і А.Даркі

Питання тесту (типові)

Часом не можу упоратись із бажанням нашкодити комусь.
Іноді можу попліткувати про людей, яких не люблю.
Легко дратуюсь, але й легко заспокоююсь.
Якщо мене не попросити по-доброму, прохання не виконаю.
Не завжди отримую те, що мені належить.
Знаю, що люди говорять про мене за моєю спиною.
Якщо не схвалюю вчинки інших людей, то даю їм це відчуття.
Якщо трапляється обманути когось, відчуваю докори сумління.
Мені здається, що я не здатний вдарити людину.
Ніколи не дратуюсь настільки, щоб розривати речі.

4. Діагностика емпатії

Питання тесту (типові)

Мене засмучує, коли бачу, що незнайома людина почувається самотньо серед інших.
Мені неприємно, коли люди не вміють стримуватись і відкрито проявляють свої почуття.
Коли хтось поруч нервує, я теж починаю нервувати.
Я вважаю, що плакати від щастя безглуздо.
Я беру близько до серця проблеми інших людей.
Іноді пісні про кохання викликають у мене багато почуттів.
Я б сильно хвилювався (хвилювалася), якби мав (мала) повідомити людині неприємну для неї новину.
На мій настрій сильно впливають оточуючі люди.
Мені хотілося б отримати професію, пов'язану зі спілкуванням і людьми.
Мені дуже подобається спостерігати, як люди отримують подарунки.

Ці методики, як свідчать результати досліджень психологів, відповідають таким вимогам:
результативність та надійність одержаних результатів;
відповідність методики віковим характеристикам учнів;
точність методик.

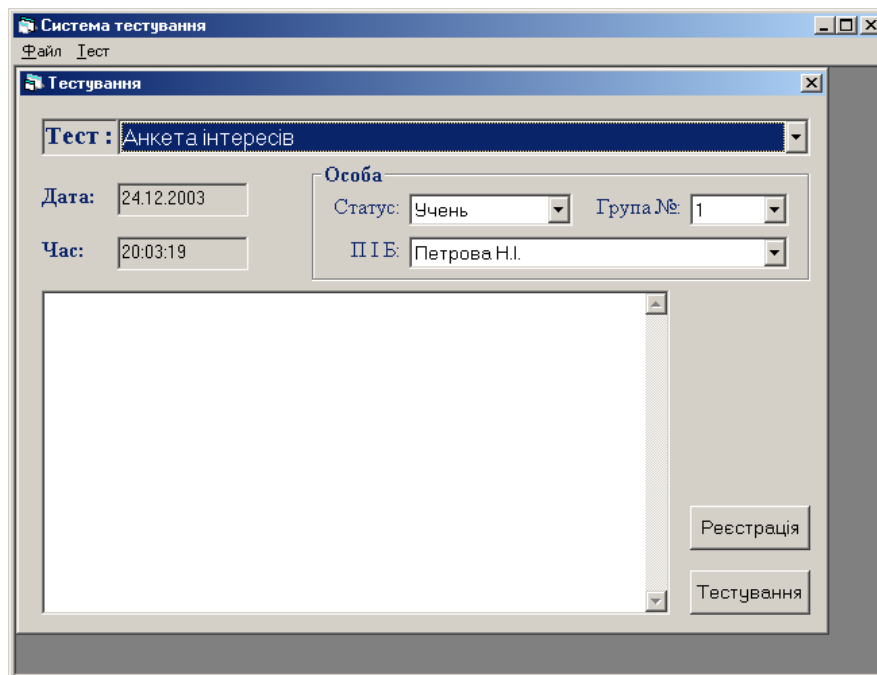


Рис.1

Для прикладу розглянемо одну з вищезазначених методик.

Опитувальник «Анкета інтересів» може використовуватися як один із показників для визначення пізнавальних і професійних інтересів.

Вимоги до психологічного тестування полягали в наступному:
створенні сприятливої атмосфери для того, хто тестується;
підбір учасників за їхнім власним бажанням взяти участь у тестуванні;
гарантована конфіденційність результатів.

Методика психологічного комп'ютерного тестування полягала в такому:
ознайомленні учасників тестування з інструкцією для того, хто тестується;
обробці одержаних даних дослідження;
виведення результатів дослідження в графічному та текстовому вигляді.

«Анкета інтересів» може використовуватися для виявлення показників спрямованості особистості, а також як орієнтир у професійному спрямуванні, на основі визначених пізнавальних інтересів можна визначити професійні інтереси кожного учня.

Кожний, хто проходить тестування, одержує інструкцію такого змісту:

Для визначення провідних інтересів ознайомтесь із запропонованим переліком питань.

Подумайте перед відповіддю на кожне запитання.

Дайте якомога точнішу відповідь.

Як відповідь потрібно вибрати одне із запропонованих значень:

Дуже подобається.

Подобається.

Не подобається.

Час заповнення тесту не обмежується.

Обробка результатів відбувається таким чином.

Питання поділяються за групами інтересів (в кожній групі по сім питань). Для всіх груп підраховуються бали. За кожну відповідь „дуже подобається” – 10 балів, „подобається” – 5

балів, „не подобається” – 0 балів. Під час оцінки спрямованості інтересів особистості в першу чергу враховуються ті, для яких кількість балів найвища. Звертається також увага на ті сфери діяльності, що набрали найменшу кількість балів, або взагалі відкинуті особою.

Результати комп'ютерного дослідження можна подати в такому вигляді:



Рис.2.

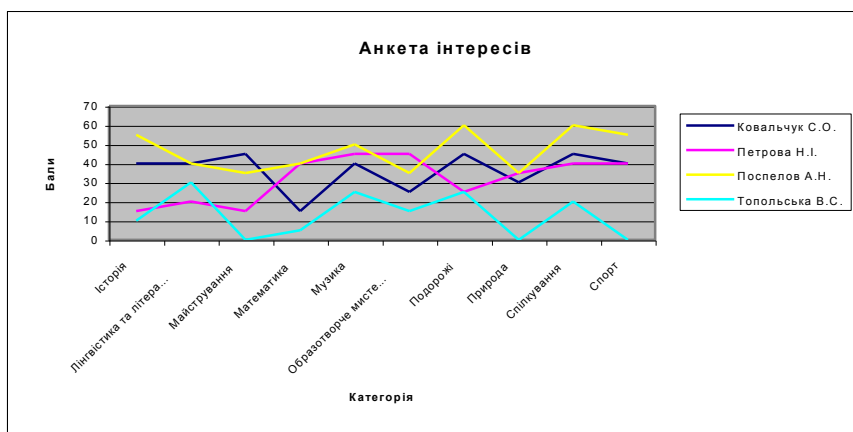


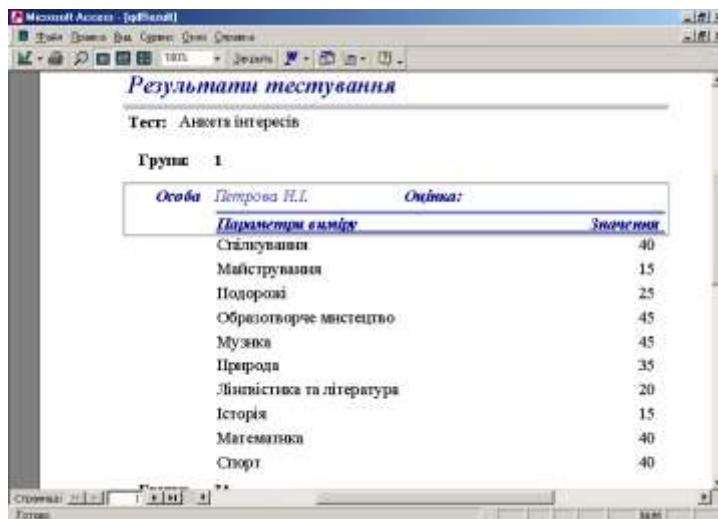
Рис.3.



Рис.4.

Така форма аналізу результатів дає можливість наочно побачити результативність проведеного тестування окремо взятого учня, а також зробити порівняльний аналіз результатів різних учнів.

Аналіз результатів дослідження в текстовому вигляді можна побачити на рисунку.



Особа	Оцінка:
Петрова Н.І.	
Параметри виміру	Значення
Стіпунівня	40
Майстрування	15
Подорожі	25
Образотворче мистецтво	45
Музика	45
Природа	35
Вісвітність та література	20
Історія	15
Математика	40
Спорт	40

Рис.5.

Такий стандартний текстовий вигляд не обмежує кількості учасників тестування та має свої переваги: швидко можна відшукати результати того учня, який цікавить дослідника. Для тих, хто проходить тестування кілька разів, програма зберігає останні результати дослідження.

Інші запропоновані методики побудовані аналогічно.

Аналіз наведених методик тестування свідчить, що в процесі створення інтелектуальної системи для проведення тестування, яка б забезпечувала можливість її використання для цілого класу задач, потрібно врахувати такі чинники:

Запитання тестів пропонуються користувачеві в певному порядку без поділу на розділи.

Оцінювання може проводитися в загальному (з тестом), або диференційовано в залежності від підрозділу ("Анкета інтересів").

Набори відповідей на запитання, що пропонуються користувачеві, можуть бути:

однаковими для всіх запитань тесту;

однаковими для груп запитань;

різними для кожного запитання.

Результати тестування можуть оцінюватись безпосередньо в кількості балів, набраних у загальному по тесту, або окремо по кожному підрозділу, або пропонуються певні правила переведення оцінки в балах в оцінки, виражені за допомогою лінгвістичних змінних (наприклад, "низький", "нижче середнього").

Отже, створена база комп'ютерної обробки психологічного тестування дозволяє достатньою мірою проводити тестування без зайвих на те матеріальних та часових затрат.

Висновок

Перевагою комп'ютерної обробки психодіагностики є оперативно, безпомилкова обробка даних, забезпечення стандартних і об'єктивних умов тестування для всіх учнів, автоматизований контроль за тестуванням. Крім того, забезпечується наочність тестування, підтримка звуком, кольором. Можливість тестування через мережі (локальні, корпоративні, Internet), створення комплексів з єдиною підсумковою інтерпретацією.

Література:

1. Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании. М.: Наука, 1982. – 199 с.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. Пер. с англ., общ. научн. ред. А.А. Алексеева. – 7-е межд. изд. – СПб., 2001. – 688 с.
3. Беспалько В.П. Программированное обучение (дидактические основы). – М., 1970.

4. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. –192 с.
5. Психология подростка. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей. Под ред. А.А. Реана – СПб.: «Прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. –128 с.
6. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоением знаний. – М.: Высшая школа, 1984. – 119 с.

*А.П. Кобися, В.М. Кобися
м. Вінниця*

ВИКОРИСТАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ПРОГРАМ ТА СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Сьогодні важко уявити сферу людського життя, яка б не була пов'язана з використанням комп'ютерної техніки. Тим більше, що Україна на даний час досягла міжнародного рівня в інформатизації: з'явилась і стала доступною для широкого кола людей комп'ютерна та оргтехніка, активно використовується всесвітня мережа Internet. Разом з тим гостро стоїть проблема забезпечення кваліфікованими спеціалістами.

Постановка проблеми

Основною метою професійної освіти є підготовка компетентних фахівців, які володіють професійними вміннями і навичками на високому рівні для задоволення потреб ринку праці і можуть скласти гідну конкуренцію випускникам вузів. Реалії сьогодення значно вплинули на зміст підготовки фахівців. До навчальних планів введені дисципліни, які дозволяють розширити кругозір майбутніх спеціалістів, а також сферу їх діяльності.

Для підготовки кваліфікованих робітників з різних професій робочі навчальні програми у вищому професійному училищі (ВПУ) №4 м. Вінниці розробляються з урахуванням сучасного ринку праці регіону з метою надання випускникам переваг у пошуку роботи. Вивчення навчальних програм здійснюється у світлі майбутньої професії учня. Проте найважливішим є постійний розвиток навчальних програм спеціальних дисциплін. Це, насамперед, пов'язано з тим, що на сьогодні школа вже дає первинні знання щодо використання програмного забезпечення загального характеру та комп'ютера в цілому. Тому у заклади нашого типу переважно приходять діти, які вже мають початкові знання з даного напрямку.

Тому метою постійного оновлення навчальних програм та планів є крок до підготовки конкурентоспроможного сучасного працівника.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій

Сучасне виробництво та галузі надання послуг використовують у своїй роботі багато різноманітних прикладних програм, які є вузькоспеціалізованими і не входять до складу пакетів програмного забезпечення, які вивчаються в програмах навчальних дисциплін освітніх закладів. Це має свої недоліки і веде до необхідності проходження підвищення кваліфікації чи стажування перед оформленням на роботу або в перші дні роботи. Цей процес значно знижує ефективність роботи молодого спеціаліста в початковий момент роботи. Щоб уникнути цієї ситуації потрібно проводити інтеграцію навчальних закладів і виробничих підприємств, яка повинна включати в себе впровадження в навчальний процес спеціалізованих програмних продуктів. Ця проблема розглядається на багатьох вітчизняних та зарубіжних конференціях, що присвячені інноваційним технологіям та методикам навчання. Основними етапами розв'язання даної ситуації є впровадження новітніх інформаційних технологій у виробничу сферу, тобто перехід до новітнього програмного забезпечення, яке б відповідало сучасним вимогам до систем обробки та захисту інформації, внесення змін у плани підготовки професійних робітників, з метою вивчення та набуття практичних навичок роботи у програмах, що активно впроваджуються на підприємствах профільного напрямку, постійне корегування навчальних планів і програм в навчальному

процесі та впровадження оновлених та новітніх версій програмного забезпечення, що використовується на виробництві.[1; 2; 3].

Мета цієї статті – показати необхідність використання спеціалізованих програм та програмного забезпечення для підготовки фахівців з різних професій.

Вище професійне училище № 4 м. Вінниці як професійний навчальний заклад інтегрованого типу здійснює підготовку кваліфікованих робітників за такими напрямками:

оператор комп'ютерного набору;

оператор комп'ютерного набору, обліковець;

оператор комп'ютерного набору, електромеханік з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин тощо.

Училище виконує державне замовлення на підготовку фахівців, враховуючи потреби ринку праці та регіональні можливості працевлаштування.

Підготовку кваліфікованих робітників з професії "Оператор комп'ютерного набору. Бухгалтер" було розпочато ще в 1996 році на базі експериментального педагогічного майданчика Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук України з теми "Застосування сучасних засобів інформаційно-телекомунікаційних технологій у навчальному процесі ПТНЗ".

Досвід роботи ВПУ № 4 з цього питання розглядався на засіданні президії АПН України 16 листопада 2000 року і одержав схвальну оцінку.

Під час експерименту, у процесі впровадження його результатів у навчальний процес навчальні плани та програми адекватно змінювались з метою адаптації їхнього змісту до розвитку сучасної комп'ютерної техніки, програмного забезпечення та потреб на ринку праці. Якщо поетапно оглянути підготовку фахівців з професії "Оператор комп'ютерного набору. Бухгалтер", то з 1997 року учні училища ефективно освоювали такі програмні продукти, як "1С-Бухгалтерія 4.0", "1С-Бухгалтерія 6.0", "Фінансист", "Фінанси без проблем", "1С – Предприятие 7.7" (конфігурація "Бухгалтерський учет для Украины") тощо. Починаючи з цього року училище працює над оновленням навчальних планів та програм у зв'язку із появою нової бухгалтерської програми "Парус-Предприятие 7.XX" фірми "Ділер".

Конкурентоспроможних спеціалістів може підготувати тільки конкурентоспроможний інженерно – педагогічний колектив, тому оскільки навчальний курс програми „Парус – Предприятие 7.XX” розрахований на студентів вищих навчальних закладів, здійснюється адаптація одержаних методичних матеріалів для учнів училища, а на базі відділу підвищення кваліфікації – підрозділу Модельного центру інформаційних технологій при ВПУ №4 сьогодні проводиться активна підготовка педагогів для роботи з новітньою системою, що автоматизує роботу бухгалтера в цілому.

Прикладом може служити також підготовка робітників за інтегрованими спеціальностями «Телеграфіст, оператор зв'язку, секретар-друкарка» та «Оператор комп'ютерного набору, оператор зв'язку, секретар».

У процесі підготовки робітників за професією «Оператор зв'язку» використовується спеціалізована програма "Автоматизоване робоче місце відділення зв'язку" (АРМ ВЗ), яка дає можливість здійснювати професійну підготовку працівників для державного підприємства "Укрпошта" на сучасному рівні.

АРМ ВЗ на базі персональної електронно-обчислювальної машини з одночасним застосуванням касового апарату MINI 500-ME призначене для автоматизованої обробки інформації вихідних та вхідних поштових відправлень, нетрадиційних послугах, виплаті пенсій, прийому передплати, реалізації товарів в роздріб, зокрема: тарифікації послуг, що надаються, видачі квитанції клієнту, складання супровідної документації на вихідну пошту, формування реєстрів на вхідні перекази, виплату пенсій, підведення підсумків дня, складання касових довідок, оформлення касового щоденника та даних звітності по прийнятих поштових відправленнях та іншої статистичної документації, видачу довідок про передплатні видання, тарифах, наданих послугах.

Ще одна програма – автоматизоване робоче місце телеграфіста „Укртерм” використовується в навчальному процесі для набуття учнями знань, вмінь та практичних навичок комплексної автоматизації технологічних процесів в кінцевих пунктах загальнодержавної і відомчої телеграфної мережі єдиної автоматизованої системи зв’язку. Вона дозволяє зменшити затрати ручної праці при підготовці, передачі, прийомі повідомлень і технічній експлуатації установок в кінцевих пунктах.

Досить популярною на сьогодні є підготовка фахівців – діловодів. Знання сучасних вимог щодо оформлення ділової документації, архівне зберігання документів, електронний документообіг – все це є первинними факторами навчання учнів за професією „Секретар. Оператор комп’ютерного набору”. Тому для якісної підготовки фахівців крім відомих програмних продуктів – Word, Excel, Access тощо, які призначені для роботи з документами в нашому навчальному закладі використовуються програми спеціального призначення: Microsoft Binder, Microsoft Outlook, Microsoft PowerPoint.

Microsoft Outlook – це програма, яка прийшла на зміну різноманітним видам блокнотів і записників, що використовувались секретарями та керівниками для організації своєї роботи. Це середовище призначене для організації документів і планування задач, в тому числі для відправки електронної пошти, планування зустрічей, подій, зборів, ведення списку контактів та задач, а також для обліку всіх виконаних робіт.

У сучасному діловому офісі електронна пошта є невід’ємним атрибутом, а вміння нею користуватися – важливим професійним вмінням секретаря і будь – якого працівника.

Для підвищення інтересу учнів до вивчення матеріалу викладачами нашого училища використовується ряд електронних підручників. Головною проблемою навчання є відсутність достатньої кількості україномовних підручників і, крім того, досить багато мультимедійних підручників дають узагальнену, хоча в деяких випадках деталізовану інформацію конкретного матеріалу, при цьому питання професійної спрямованості тут, як правило, відсутнє. Адже викладання однієї і тієї ж теми для секретарів, електромеханіків та операторів має різні напрямки та особливості.

Тому групою викладачів було розроблено мультимедійний підручник із спеціальності „Оператор комп’ютерного набору, секретар”, в основу якого покладено модульний принцип навчання. Підручник містить велику кількість зразків оформлення бланків, шаблонів та документів, які використовуються у повсякденній практиці секретаря і активно впроваджується в навчальний процес на уроках спеціальної технології, машинопису та діловодства.

Ще один подібний електронний підручник створено для вивчення основ роботи у програмі Microsoft PowerPoint. У сучасному діловому світі ефективний обмін ідеями є основним чинником успіху. Програма Microsoft PowerPoint уже давно допомагає нашим учням представляти свої ідеї в якісній і лаконічній формі за допомогою зручних у використанні засобів, завдяки яким презентації PowerPoint мають професійний вигляд. Нові і удосконалені засоби роблять додаток Microsoft PowerPoint зручним засобом організації спільної роботи над презентаціями через Web, дозволяючи користувачам, що знаходяться в різних місцях разом переглядати презентації і працювати над ними, на залишаючи своїх офісів. Підручник містить практичні завдання, що дає можливість закріпити теоретичні знання на практиці. Для виявлення рівня засвоєння матеріалу в підручник вміщено програму електронного тестування, що дозволяє як учням, так і викладачам контролювати процес засвоєння матеріалу та вести аналіз успішності і активності учнів у процесі вивчення.

Однією із популярних є професія „Кухар, кондитер”. Але важко собі уявити фахівця, який вчиться готувати та сервірувати використовуючи лише традиційну форму навчання: лекції, семінари, книжки. У навчальному процесі нашими викладачами для подання матеріалу використовуються не лише готові мультимедійні продукти, які імітують той чи інший процес нарізки чи приготування страви, а і власні розробки матеріалів у вигляді презентацій слайдів. Крім того, в кожному навчальному закладі є своя специфіка підготовки фахівців та спеціальне обладнання. Тому для навчання спеціальним прийомом використання

кухарського обладнання саме нашого навчального закладу училище придбало Web-камеру, яка дозволяє створювати невеликі, але змістовні ролики в цифровому форматі та використовувати їх у навчальному процесі і в презентаціях.

Обслуговування самої камери досить просте, а її ефективність велика лише тому, що для роботи не потрібно використовувати ніякі додаткові програмні продукти і достатньо володіти основами роботи з офісною технікою.

Великою популярністю сьогодні користується професія „Оператор комп'ютерного набору. Електромеханік з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин”, адже крім вивчення основ роботи на ПК на рівні користувача діти навчаються працювати з радіовимірювальною та радіомонтажною технікою, ремонтувати та обслуговувати персональні комп'ютери та різні типи офісної техніки: принтери, сканери, ксерокси, факсимільні апарати; навчаються робити розрахунки для структурованих кабельних систем, прокладати згідно стандартів різні типи кабелів для комп'ютерних мереж, встановлювати, налагоджувати та оновлювати різноманітне програмне забезпечення. При цьому учні навчаються користуватись спеціальним програмним забезпеченням:

MicroCap – програма для створення та внутрішнього дослідження електронних схем;

PCad – програма для створення друкованих плат;

Sisoft Sandra – пакет програм для тестування програмного та апаратного забезпечення;

Norton Utilities – пакет програм для тестування програмного та апаратного забезпечення та обслуговування персонального комп'ютера.

Але окремий підручник з цієї спеціальності відсутній, тому викладачі нашого навчального закладу, адаптуючись до досягнень НТП створили власний електронний посібник з курсу „Спеціальна технологія”, в якому розглядаються основні принципи роботи пристроїв внутрішньої пам'яті. Такий електронний посібник (практикум) є комплексом програмних модулів, а кожний модуль – електронна модель лабораторної або практичної роботи, що включає:

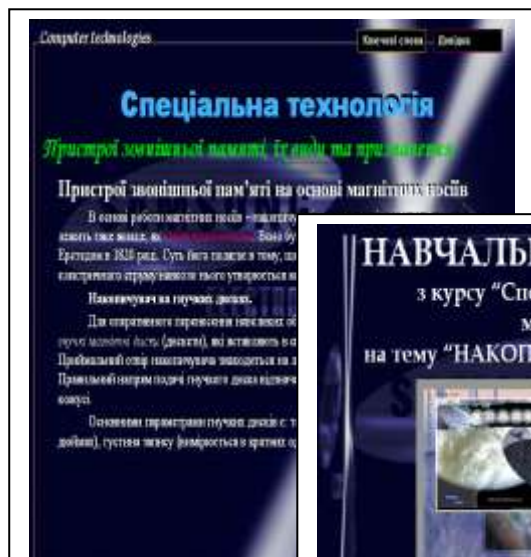
короткі теоретичні відомості з даної теми;

методичні вказівки до виконання роботи;

тестовий контроль знань.

Крім цього для візуалізації навчання та кращого сприймання учнями того чи іншого матеріалу використовується вже вище описана Web – камера, яка дає змогу зняти та продемонструвати учням складні технічні процеси ремонту та обслуговування техніки, такі, як монтаж

материнської плати в корпус ПК, встановлення додаткових компонентів в системний блок персонального комп'ютера, під'єднання вінчестера та дисководів до ПК,



підключення периферійних пристроїв та ін.

Розглянемо, наприклад, викладання розділу “Накопичувачі на жорстких дисках”, який є складовою частиною



електронного посібника “Накопичувачі інформації. Модуль 1”. Говорячи про накопичувачі на жорстких дисках як основний пристрій для зберігання інформації на персональному комп’ютері, викладач має змогу продемонструвати слайдофільм про даний тип накопичувачів.

Після демонстрації цього фільму викладач стверджує, що накопичувачі на жорстких дисках працюють по принципу магнітного запису та збереження інформації, вказує на зв’язок з таким предметом, як фізика та нагадує про явища електромагнетизму. Крім того, учні бачать як зовнішній вигляд пристроїв, так і схеми, які пояснюють принципи зберігання інформації на магнітній поверхні жорсткого диску. Отже, вінчестер розглядається не лише як комп’ютерна складова, а й пояснюються фізичні принципи його роботи, що дає учням змогу набагато краще зрозуміти принцип його роботи та використати ці знання під час проведення лабораторно-практичних робіт

Не можна не зупинитись на підготовці фахівців з професії, яка була першоджерелом і підґрунтям вище описаних спеціальностей, професії, яка на сьогодні в училищі має найпотужніше методичне і матеріально – технічне забезпечення – „Оператор комп’ютерного набору”. Навчальні плани та програми по даній спеціальності передбачають вивчення учнями чи не найбільшої кількості офісних та прикладних програм. Крім глибокого розуміння основ та тонкостей роботи з програмами пакету Microsoft Office оператор повинен оволодіти максимальною кількістю різноманітних програм прикладного характеру, що дасть можливість підвищити його рейтинг на ринку праці. Тому навчальні програми охоплюють програми для роботи з графічними зображеннями корпорації Adobe, які застосовуються у фотостудіях, організаціях, діяльність яких пов’язана з дизайном меблів, фасадів, створенням та обробкою графічних зображень та відеороликів; програми для технічного редагування та версти текстів, що використовуються в типографіях та інших підприємствах, що мають справу з видавничими системами. Для гідної конкуренції на сучасному ринку праці користувач повинен знати не тільки програмні продукти для обробки інформації, а і для процесу автоматизації її введення, тому в навчальний процес включено вивчення програм для автоматизації введення інформації за допомогою сканерів, TV-тюнерів та інших пристроїв, а також програми для автоматизованого переведення текстів з різних мов та програми перевірки орфографії і синтаксису. Тобто навчальна програма передбачає вивчення якомога більшої кількості програм для охоплення ширшого кола можливостей комп’ютерної та офісної техніки, які можуть використовуватись в різних галузях виробництва.

З цією метою викладачами нашого навчального закладу розроблено комплекси методичного забезпечення професій, які включають в себе теоретичні матеріали лекційних курсів, матеріали практичних та лабораторних робіт, матеріали для автоматизованого контролю рівня засвоєння матеріалу та підсумкового тестування учнів. Вся інформація розміщена на Web-сервері училища і доступна всім користувачам внутрішньої мережі. Таким чином ми надали можливість усім бажаючим необмежений доступ до інформації та можливість самостійного вивчення тих чи інших тем програми, навіть якщо вони не стосуються даної професії. Учні мають можливість в позаурочний час додатково позайматись як з теоретичним матеріалом, так і набути практичних навичок роботи з різними програмами.

Для вивчення деяких складних з точки зору викладення матеріалу тем програми та процесів, які не можуть бути багаторазово відтворені в межах навчального закладу, викладачами нашого училища впроваджується використання мультимедійних програм та навчальних дисків, і разом з тим розроблено цілий ряд своїх авторських посібників та підручників, у яких у формі презентацій показані різноманітні процеси по монтажу та роботі у комп’ютерних мережах, конструюванню та організації інформаційних комплексів, встановленню та налагодженню параметрів роботи різноманітних програмних продуктів прикладного призначення. Кожен з таких підручників та посібників розроблений на модульній основі і крім викладення теоретичного матеріалу містить приклади виконання та завдання для практичної роботи, а також підсумковий контроль отриманих знань та набутих навичок роботи.

Висновки. Інтеграція програм прикладного призначення в навчальний процес закладів професійного типу має цілий ряд переваг, які дозволяють підготувати повноцінного висококваліфікованого працівника, який прийшовши на місце роботи відразу активно включається у робочий процес і не потребує ніяких додаткових капіталовкладень у перепідготовку, підвищення кваліфікації та стажування. Вивчення основ та тонкостей роботи у програмах прикладного характеру, що використовуються на виробництві підніме рейтинг випускника на ринку праці і надасть йому можливість відчувати себе повноцінним спеціалістом. Для цього потрібно постійно проводити корегування навчальних планів та програм спеціальних дисциплін, з метою внесення поправок у вивчення тих чи інших тем програми із застосуванням сучасних інформаційних технологій та програмного забезпечення, постійно відслідковувати зміни на ринку праці та ринку програмного забезпечення, з метою своєчасного виявлення та впровадження у використання і навчання новітніх технологій та програм. Цей процес не повинен бути однобічним. Підприємства та організації повинні бути також зацікавлені в отриманні висококваліфікованих спеціалістів з навчальних закладів і надавати всебічну підтримку в забезпеченні навчального процесу програмним забезпеченням та наданні можливості у проходженні стажування та підвищення кваліфікації педагогічних працівників у використанні новітніх програм та технологій на виробництві. Оскільки у результаті навчального процесу зацікавлені обидві сторони – і навчальний заклад і виробниче підприємство, то вносити вклад у процес підготовки висококваліфікованих випускників повинні також обидві сторони.

Література:

1. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно – технічних закладах. [Монографія] (За ред. С.У. Гончаренка. – К.: Вища шк., 1998. – 229 с.
2. Освітні технології. Навчально – методичний посібник. – Київ.: АСК, 2001. – 240 с.
3. Николо Н.Г. Сучасні тенденції проблеми неперервної професійної освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ – Вінниця, 2000. – С. 7-13.
4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / За ред. докт. п. наук, проф. С.О. Сисоєвої [Монографія]. – К: ВППОЛ, 2001. – 502 с.

УДК 377

*Е.М. Ковальчук
м. Київ*

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО УРОКУ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

В умовах прискореного розвитку будівельного виробництва діяльність робітника-будівельника зазнає суттєвих змін. Професії машинно-ручної праці, до яких належать професії лицувальних робіт в будівництві, з одного боку зберігають певні функції, типові для фізичної праці, з іншого – набувають нові компоненти діяльності, пов'язані з використанням засобів механізації і автоматизації.

Існують зразки роботів, здатних виконувати фарбувальні роботи у нестационарних умовах.

Все більше спостерігається заміна традиційних трудоміких процесів лицувальних робіт сучасними індустріальними методами. Широко впроваджуються суміші з застосуванням в'язучої гіпсової речовини, а також таких, що містять штучні смоли.

Механізація лицувальних робіт охоплює весь комплекс технологічних операцій від виготовлення сухих сумішей і пластичних розчинів до нанесення їх на поверхність і загладжування.

Підготовка робітників буде відповідати сучасним вимогам лише тоді, коли поряд з міцними професійними знаннями і вміннями учні отримають навички творчого ставлення до своєї праці. Підготовка майбутніх робітників і, зокрема, будівельників до творчості з метою підвищення ефективності виконання виробничих завдань, спеціальні тренування у розв'язуванні навчально-виробничих завдань стають все більш актуальними для процесу виробничого навчання. Природно, зміни в технології будівельного виробництва, впровадження нових будівельних матеріалів ставлять перед виробничим навчанням певні зміни і вимоги.

Це вимагає необхідності постійно слідкувати за впровадженням в будівельне виробництво нових матеріалів і технологій, і перенесення їх у навчально-виробничий процес навчального закладу.

Під час виробничої практики доцільно направляти учнів в ті будівельні організації, які вже працюють за новими технологіями в будівництві, в тому числі із новими будівельними матеріалами.

Дипломні роботи учнів неодмінно повинні містити параграф, присвячений застосуванню інноваційних технологій під час виконання технологічного процесу.

Теми програм виробничого навчання повинні весь час оновлюватись, тобто назва теми може залишатись старою, та вона наповнюється новим змістом.

До таких тем належать, наприклад: „Види ручних інструментів, застосовуваних при підготовці і оштукатурюванні поверхонь”; „Способи приготування розчину на основі використання сучасних матеріалів, їх пакування та маркування” ; „Складові розчинів, розчинних сумішей, клеїв”; „Способи оштукатурювання кутів, косяків, виступів, карищів”; „Рациональні способи і послідовність виконання робіт при однокольорових і багатокольорових лицувальних поверхонь” та інші.

В темі „Лицувальних поверхонь полістеральними, скляними і іншими плитками” та і в інших темах обов'язково є підтема „Передові організації праці і робочого місця”.

Перелік тем можна продовжувати, тому що майже кожна тема передбачає впровадження нових, сучасних будівельних технологій та матеріалів.

Проте відмовлятися від старих технологій і матеріалів теж не варто, хоч в оглядовому плані, але майстри на уроках виробничого навчання обов'язково згадують, порівнюють з новими.

Завдання формування кваліфікованого, конкурентоздатного робітника, готового до творчої праці, потребує розробки нових підходів до змісту і організації уроків виробничого навчання. Поряд з досягненням високої професійної підготовленості, передбаченої кваліфікаційною характеристикою, необхідно формувати у учнів уміння самостійно добувати нові знання і гнучко застосовувати отримані уміння і навички в різноманітних виробничих умовах.

Специфіка виробничого навчання вимагає включення в навчальний процес виробничої бази, використання будівельних об'єктів і матеріально-технічного оснащення уроків на рівні сучасного прогресу в будівництві не тільки нашої країни, а й з використанням світових досягнень.

На етапі навчання в навчальних майстернях учні оволодівають початковими вміннями і навичками. Завдання майстра виробничого навчання в цей період – прослідковувати за правильністю формування у них трудових прийомів, які в подальшому – під час навчання на виробництві, на передвипускній виробничій практиці, будуть закріплюватись і удосконалюватись, навчити учнів планувати свою діяльність, організовувати своє робоче місце, використовувати контрольно-вимірювальні інструменти, довідкову і інструкційно-технологічну документацію, здійснювати самоконтроль і контроль, користуватись мікрокалькуляторами при підрахуванні об'ємів робіт, необхідної кількості матеріалів, компонентів сумішей, трудоемкості робіт і т.п.

З самого початку навчання у учнів слід формувати вміння застосовувати будівельні інструменти і пристосування для роботи на висоті, готувати поверхні і доглядати за механізмами і машинами після закінчення роботи.

У період навчання на виробництві закріплюються і удосконалюються раніше отримані учнями вміння і навички. При оцінці роботи учнів враховується не тільки якість, а і швидкість, ритмічність виконання роботи.

Завершальний етап виробничого навчання – передвипускна виробнича практика сприяє адаптації учнів в умовах виробництва. В цей період учні повинні працювати відповідно до кваліфікації, яка їм присвоїться, самостійно і творчо вирішувати виробничі завдання.

Починаючи підготовку до кожного уроку, майстер виробничого навчання повинен чітко уявляти, яке місце урок займає в системі формування професійних умінь і навичок з конкретної теми. Ефективність уроку багато в чому визначається якістю методичної підготовки майстра.

При визначенні способів формування професійних умінь і навичок слід враховувати, що діяльність учнів повинна складатись з трьох основних частин: орієнтовної, виконавчої і контрольно-корегуючої. Учень повинен засвоїти сутність і характерні ознаки дій до переходу до його практичного виконання. Тому спочатку необхідно сформувати у них орієнтовну основу діяльності. На вступному інструктажі майстер виявляє, чи була і на скільки сформована у учнів орієнтовна основа діяльності в процесі вивчення спеціальних дисциплін. Для цього доцільно повторити з учнями необхідний теоретичний матеріал, уточнити і доповнити його і на цій основі контролювати логічну структуру дії, яка вивчається.

Після цього майстер демонструє трудові прийоми: показує послідовність виконання певної дії, пропонує учням виконати її з уповільненому темпі і прокоментувати. Після цього всі учні виконують вправу.

У процесі виконання вправ в комплексі здійснюються всі складові діяльності: орієнтовна, виконавча і контрольно-корегуюча.

Стрімкий розвиток сучасного будівельного виробництва постійно буде ставити молодих робітників перед вирішенням нових трудових завдань (освоєння нових технологій, нових будівельних матеріалів і т.п.). Тому на уроках виробничого навчання вони повинні навчитись не зупинятись перед труднощами, самостійно знаходити способи їх подолання, слід розвивати в них творчі здібності. Проявлення активності і самостійності у вирішенні навальних і виробничих завдань стимулює розумовий розвиток учнів.

Для формування продуктивного практичного мислення на уроках виробничого навчання доцільно застосовувати методи організації творчої діяльності: мозкову атаку, ділові ігри, ситуацію інциденту та ін.

Зупинимось на можливостях застосування окремих методів на уроках виробничого навчання.

Застосовуючи мозкову атаку, можна використати реальні проблеми (творче завдання), які виникають при удосконаленні трудових процесів, організації робітників в комплексній бригаді і т.п. Майстер ставить творчу виробничу задачу і пропонує учням підготувати варіанти її розв'язання. Важливо створити атмосферу, яка буде сприяти залученню в творчу дискусію всіх учасників.

Для цього закликає учнів вільно висловлюватись, уважно вислуховувати кожну пропозицію, навіть коли вона не вірна, збуджує всіх взяти участь в обговоренні. Стимулює учнів запитаннями типу: „Чи повністю Ви поділяєте висунуту пропозицію? А якщо зробити навпаки? А якщо замінити форму об'єкта? А якщо взяти інший матеріал? Для чого це може бути використано в такому вигляді? А якщо зробити його більше (менше, важче, слабкіше і т.п.)?” Схвалює оригінальні ідеї. Важливо, щоб майстер протягом всієї дискусії залишався ведучим і спрямовував її.

Дидактична цінність ділової гри для виробничого навчання полягає в тому, що вона скорочує час накопичення виробничого досвіду, розвиває вміння передбачити робочу ситуацію, гнучкість і оперативність, індивідуально і колективно приймати рішення. Для

організації ділової гри майстрє готує схему її проведення, ділить учнів на декілька груп (по п'ять – вісім чоловік в кожній), проводить інструктаж про хід і правилах гри, при цьому використовує виробничу документацію.

Для ділової гри слід вибирати конкретні виробничі ситуації, які б розвивали у учнів здатність аналізувати реальні виробничі задачі.

Прикладом такої гри може бути частина проекту з теми „Підвищення конкурентоспроможності випускника будівельного училища” розробленого в Київському вищому професійно-технічному училищі будівництва і дизайну, яке є експериментальним майданчиком Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Автори проекту Кукуріка Т.Л., Макаренко О.Д., Гаврилюк Т.В.

Тема уроку „Технологія оклеювання поверхонь шпалерами”.

Тема, природньо, була вивчена на уроці зі спецтехнології, учні в навчальній майстерні виконують роботу з оклеювання стін шпалерами.

Після закінчення роботи вивішується плакат, на якому висвітлюються показними оцінок. Оцінювання велось за п'ятибальною системою. Учні оцінювали свою роботу і роботу своїх колег. Оцінку заносять в таблицю.

№ п/п	П.І.П.	Самооцінка	Оцінка коли	Оцінка замовника	Загальна оцінка
1					
2					
3					

За допомогою лотереї вибирають „замовника”, який оцінює роботу учнів. Замовнику майстер виробничого навчання ставить запитання: „Кого з учнів ви б запросили для ремонту своєї квартири?”.

На обговорення дається 10 хвилин.

Результат оцінювання виставляють в графу „оцінка замовника”. Порівнюють ці оцінки і роблять висновки: завищена самооцінка, занижена самооцінка, об'єктивна оцінка. Мається на увазі, що найоб'єктивніша оцінка у замовника.

Далі вивішується плакат з запитаннями: „Хто, на Вашу думку, успішніше влаштується на роботу?”.

Кожен учень свій вибір заносить в таблицю.

№ п/п	П.І.П.	Оцінювання	Висновок
1			
2			
3			

Вибір зроблено, учні вибрали, наприклад, Олександра, а в реальному житті Олександр на роботу влаштуватись не зміг.

– Як ви думаєте, чому? – запитує майстер.

Учні спільно з майстром приходять до висновку, що зробити роботу якісно це основне, та на сьогодні цього не достатньо. Слід мати і інші якості для того, щоб влаштуватись на роботу, зокрема – особистісні якості.

Вивішується плакат з запитаннями: „Якими особистісними якостями повинен володіти майбутній будівельник, щоб бути конкурентоспроможним?”.

Розділяють учнів на групи. На виконання завдання дають 15 хвилин. Відповіді заносять на картки, які закріплюються на плакаті і аналізуємо їх.

Отже на цьому уроці розглянули 2 фактори, які впливають на конкурентоспроможність учня: якість виконуваних робіт і особистісні якості.

На наступному уроці розглянемо інші фактори, які впливають на цей процес.

Ситуація інциденту створюється з метою вироблення способів поведінки робітника в напружених стресових ситуаціях. Майстер розповідає про який-небудь винятковий випадок на будівельному майданчику (наприклад, аварію) і формулює проблему.

Учні можуть задавати майстру запитання для одержання необхідних додаткових відомостей. 10 хвилин їм дається на аналіз проблеми і прийняття рішення, яке потім обговорюється і оцінюється.

Майстер розділяє учнів на групи. Обирається директор будівельного управління. Кожній групі видається конфліктна ситуація і завдання до неї.

Кожній групі (команді) надається слово для виступу. Кожен пропонує шляхи виходу із утвореної ситуації.

Директор управління вибирає, на його думку, найбільш оптимальний проект (розв'язання ситуації, конфлікту і т.п.).

Таким чином учні вчаться приймати рішення в нагальних ситуаціях, швидко забирати додаткову інформацію і вирішувати конфліктні ситуації.

Як показує практика, учні ставляться з цікавістю до виконання продуктивного домашнього завдання, наприклад, розробити технологію певного виробничого процесу, продумати пристосування, дати його ескіз, самостійно організувати роботу в бригаді і т.п.

Слід зазначити, що проблеми оновлення змісту виробничого навчання з конкретних професій регулярно розглядаються, обговорюються на засіданнях методичних комісій. Зокрема, план роботи методичної комісії опоряджувальних та столярних професій на 2003/2004 рік поряд з розглядом інших питань, в тому числі організаційного порядку, містить:

Вересень – про внесення змін у плани теоретичного та виробничого навчання згідно змін у програмі.

Зміни в програмі відбуваються відповідно до виявлення викладачами та майстрами новинок у будівельних технологіях.

Слід зазначити, що досвідчені викладачі і майстри постійно передають свій досвід молодим. З цією метою в училищі працює „Школа молодого майстра та викладача”.

Досвідчені майстри надають допомогу при оформленні плануючої документації; організовується відвідання уроків виробничого навчання з метою методичної допомоги; з цією ж метою проводяться відкриті уроку (досвідченими викладачами, майстрами); ознайомлення з сучасними матеріалами та технологіями; взаємне відвідування уроків теоретичного та виробничого навчання.

Жовтень – підготувати та презентувати проект з застосуванням інтерактивних методів навчання з теми: „Творчий підхід до вирішення проблем”.

Листопад – проведення та обговорення відкритого уроку з теми: „Способи облицювання стінною керамічною плиткою з застосуванням сучасних клеючих сумішей” (викладач Гаврилюк Т.В.).

Заслухати та обговорити методичну розробку майстра виробничого навчання Лупич Г.М. „Сходінки до майстерності”.

Січень – обговорення методичних розробок уроків Гаврилюк Г.В. по темі: „Обклеювання поверхонь сучасними видами шпалер” та майстром виробничого навчання Лиховид С.М. по темі „Методика викладання будівельних предметів у системі професійно-технічної освіти”.

Лютий – знайомство з новинками у будівництві, відвідування виставок, методичних секцій, презентацій сучасних матеріалів та технологій.

Цю ілюстрацію можна продовжувати, адже робота по оновлення змісту та форм виробничого навчання – процес неперервний.

Як відомо, програма з виробничого навчання будується на основі кваліфікаційної характеристики. Кваліфікаційна характеристика, в свою чергу, містить саме ті вимоги до майбутнього фахівця які потрібні сучасному замовнику кадрів. Тому кваліфікаційна

характеристика періодично теж повинна оновлюватись відповідно до потреб замовника. А для цього повинна функціонувати державна служба прогнозу потреб робітників будівельних професій конкретної професії і кваліфікації. Саме замовник визначає, яких фахівців він потребує, а яким чином їх підготувати – завдання професійно-технічного навчального закладу.

Неодмінною умовою високої якості підготовки кваліфікованих будівельників є тісний зв'язок теоретичного і виробничого навчання, адже ці цикли – єдиний, нерозривний, взаємообумовлений процес оволодіння професією, удосконалення професійної майстерності, основи якої закладаються саме в навчальних закладах професійно-технічної освіти.

Знання, набуті учнями на уроках теоретичного навчання, повинні постійно опиратись на їх виробничу необхідність, створювати передумову самостійного розв'язання практичних завдань з конкретних виробничих обставинах.

В свою чергу свідоме засвоєння умінь і навичок на уроках виробничого навчання, їх творче застосування, обґрунтування доцільності прийомів, способів і методів роботи, здатність орієнтуватись в різних виробничих умовах неможливі без суми тих знань, які отримуються на уроках теоретичного навчання.

Вірно організований зв'язок теоретичного і виробничого навчання забезпечує неперервний, логічно обґрунтований процес формування знань, умінь і навичок учнів надає їхній праці творчого характеру і створює підґрунтя постійного удосконалення професійного досвіду, неперервного пошуку в галузі своєї майбутньої діяльності і набуття професійної майстерності.

В роботі по здійсненню зв'язків виробничого і теоретичного навчання можна виділити такі основні напрями:

раціональне планування навчального процесу, яке б забезпечило послідовність навчального матеріалу (теоретичного і виробничого) в навчальному плані

цілеспрямована методична підготовка всього інженерно-педагогічного колективу навчального закладу, яка б забезпечувала досконале знання планів і програм і встановлення міжпредметних зв'язків;

удосконалення методичних прийомів майстра виробничого навчання, які б забезпечували на уроці атмосферу конкретних виробничих умов, творчої діяльності учнів;

творчі завдання учням для позаурочної діяльності, які впливають з навчального матеріалу на уроці виробничого навчання;

зв'язок майстра на цій основі з викладачами спецпредметів і організація позаурочної роботи з технічної творчості.

Всі ці напрями – складові частини єдиного навчально-виховного процесу. Вони нерозривно пов'язані між собою і є необхідними умовами якісного здійснення зв'язків теоретичного і виробничого навчання.

Як показує досвід, найефективніше такі зав'язки відбуваються, коли інтегруються функції майстра виробничого навчання і викладача спеціальних дисциплін, що відповідає сучасним концептуальним засадам розвитку професійно-технічної освіти [2, 34].

Отже, з переходом до ринкової економіки інтенсивно формується ринок праці, виникають нові професії, кваліфікації і нові вимоги до змісту і процесу підготовки робітників. Виникає нагальна потреба постійно оновлювати зміст виробничого навчання, активно впроваджувати інноваційні форми та прогресивні технології і методики підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Література:

1. Томашенко В. Основні напрями реформування професійно-технічної освіти України // Професійно-технічна освіта. – № 3, 2003. – 7-10 с.
2. Щербак О. Нові підходи до підготовки педагогічних кадрів для закладів професійної освіти // Педагог професійної школи: Зб. наук. праць: Вип. I. – К.: Науковий світ, 2001. – 354 с.

ОПТИМАЛЬНИЙ ВИБІР МЕТОДІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В педагогічній літературі зазначається, що при плануванні навчального процесу викладачеві потрібно враховувати численні фактори. Добре відомо, що вибір і застосування того або іншого методу чи поєднання методів навчання не є якоюсь автономною дією. Ю.К. Бабанський на основі експериментальної оцінки роботи викладачів-майстрів педагогічної праці виділяє вісім етапів дій викладача: формування завдань навчання, відбір і конкретизація змісту, форм організації і методів навчання, оптимального плану навчання, максимально можливе поліпшення умов його реалізації, здійснення накресленого плану і, нарешті, оцінка оптимальності розв'язання поставлених завдань.

Спеціальне вивчення діяльності викладачів по вибору ними методів навчання переконує, що ця процедура в свою чергу потребує врахування багатьох факторів.

Сучасна педагогіка пропонує викладачеві великий вибір методів, за допомогою яких він може ефективно розв'язувати найскладніші питання. Для кожної групи завдань існують деякі „свої” методи, які дають змогу одержати найкращі результати. Ефективність застосування методу залежить від того, чи підібраний він відповідно до тих завдань, які можуть успішно розв'язуватися за його допомогою, знаходяться в межах його впливу. Друга складова частина успіху – майстерність застосування методу безпосередньо у групі. Отже, немає методів ефективних чи неефективних, хороших і поганих. Кожен метод ефективний за умови правильного вибору й майстерного застосування.

Проблема дослідження полягає в з'ясуванні оптимального вибору методів навчання як засіб підвищення ефективності процесу навчання й формування професійного мовлення учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі вибору оптимальних методів навчання присвячені праці відомих педагогів: Алексюка А.М., Бабанського Ю.К., Данилова М.А., Скаткіна М.Н., Лернера І.Я. й інших. Основна увага в цих дослідженнях приділяється не тільки питанням ефективності тих, чи інших методів навчання, а й наводиться обґрунтування їх доцільності, поєднання, добору. Аналіз цих досліджень дозволяє зробити висновок про те, що навчальна діяльність учнів буде більш раціональною та ефективною, більш ефективним буде розвиток професійного мовлення при умові оптимального вибору методів навчання.

В педагогічній літературі зазначається, що при плануванні навчального процесу викладачеві потрібно враховувати численні фактори. Добре відомо, що вибір і застосування того або іншого методу чи поєднання методів навчання не є якоюсь автономною дією.

Вибір методів для уроку чи для окремого його етапу не може бути довільним. Лише на перший погляд і то не фахівцеві здається, що викладач спроможний обирати методи, які йому заманеться. Насправді, він дуже зв'язаний у виборі шляхів, хоч і сам не завжди може пояснити, якими причинами це зумовлюється. Об'єктивні і суб'єктивні причини, наявні можливості, випадковості звужують діапазон вибору, залишають педагогам лічені способи досягнення мети.

Серед критеріїв, що впливають на вибір методів:

мета навчання, рівень навчання, якого необхідно досягти;

рівень мотивації навчання;

реалізація принципів, закономірностей навчання;

обсяг вимог та змісту, які необхідно реалізувати;

кількість та складність навчального матеріалу;

рівень підготовленості учнів;

активність, цікавість учнів;

вік, працездатність учнів;

сформованість навчальних навичок, навчальна тренуваність та витривалість;

час навчання;
матеріально-технічні організаційні умови навчання;
застосування методів на попередніх уроках;
тип та структура заняття;
взаємовідносини між учнями та викладачем, які склалися у процесі навчальної праці (співпраця чи авторитарність) ;
кількість учнів у групі;
рівень підготовленості викладача.

Якби на вибір методів впливали лише об'єктивні умови, то, застосовуючи дедалі досконаліші дослідницькі процедури, ми врешті-решт досягли б мети. Але, як відомо, вибір методів значною мірою залежить і від суб'єктивних умов. Досліджувати їх вплив значно важче. Й досі виділено лише найочевидніші. Наприклад, вивчаючи питання про врахування підготовленості учнів, їх мовленнєвої культури, дослідники з'ясували цікавий, але не найкращий підхід викладачів до вибору методів. Більшість з них оцінює цей рівень учнів як недостатньо високий. Виходячи з цього, для роботи в класі проектується методи, орієнтовані на знижений рівень активності, інтересу, працездатності учнів. Частина викладачів хибної думки, ніби методи розвиваючого навчання (проблемні, евристичні, дослідницькі) розраховані і спеціально розроблені лише для сильних учнів. Звідси постійне вживання „спрощених” методів: розповідей, пояснень, інструктажів. Отже, хоч рівень підготовленості учнів і враховується, він має метою виправдати застосування шляхів, орієнтованих на невисоку пізнавальну активність.

Додамо, що якщо учні невисокого рівня підготовки, то для них перед усім необхідні методи розвиваючого навчання, бо застосування методів, що вимагають зниженої розумової активності, ще більше „приземлює” розвиток учнів.

Викладачі найчастіше вказують на добре знання якогось певного методу: володіння мовою, схильність до бесід, дискусій т.п. – усе це найчастіше позначається на виборі словесних методів; уміння користуватися графопроектором та різними технічними засобами навчання – спричиняє вибір наочних методів; педагог просто "любить" певний метод (не пояснюючи чому) і віддає йому постійну перевагу. З'ясовано також, що викладачі похилого віку більш схильні до застосування методів самостійної роботи учнів на уроках, методів роботи з книгою. Початківці частіше обирають пояснення, пов'язане з їх стимулюванням та метод вільної імпровізації, який помилково вважають легким. Отже ми бачимо, що на вибір методів навчання впливають не лише об'єктивні фактори, але й суб'єктивні уподобання та думки викладачів. Крім того, при виборі методів навчання викладач повинен враховувати ще й вікові особливості своїх учнів. Щоправда, вони враховуються у програмах та підручниках, але є ряд моментів у виборі методів навчання, які доведеться мати на увазі вже самому викладачеві.

Ми вже зазначили, що перед вибором методів навчання відбувається визначення навчально-виховних завдань уроку, конкретизація змісту навчального матеріалу, поділ його на логічно завершені дози. Після цього настає сама процедура вибору оптимального поєднання методів для кожної з логічно завершених доз навчального матеріалу і для кожного етапу певного уроку.

Отже, при користуванні сукупністю методів навчання викладач має робити певну послідовність кроків, яка виглядає так:

- 1-й: рішення про вибір методів самостійного вивчення теми учнями чи вивчення її під керівництвом викладача;
- 2-й: рішення про вибір репродуктивних чи пошукових методів;
- 3-й: рішення про вибір індуктивних чи дедуктивних методів навчання;
- 4-й: рішення про вибір поєднання словесних, наочних чи практичних методів навчання;
- 5-й: рішення про вибір методів стимулювання навчальної роботи;
- 6-й: рішення про вибір методів контролю та самоконтролю;
- 7-й: продумування запасних варіантів поєднання методів у випадку відхилень і

підготовленості учнів класу за результатами виконання домашнього завдання та повторення пройденого (труднощі у виконанні домашнього завдання, питання, що виникають щодо раніше пройденого, висока втомлюваність учнів та ін.)

Одним з найперспективніших напрямків розвитку системи освіти є широке використання сучасних інформаційно – телекомунікаційних технологій.

Як зазначають спеціалісти, увійти в XXI ст. освіченою людиною можна лише добре володіючи інформаційними технологіями, адже діяльність людей в більшій мірі залежить від їх інформованості, здатності ефективно використовувати інформацію. Для вільної орієнтації в інформаційних потоках сучасний спеціаліст будь-якого профілю повинен вміти отримувати, обробляти і використовувати інформацію за допомогою комп'ютерів, телекомунікацій та інших засобів інформаційних технологій.

Процес комп'ютеризації освіти, цієї найважливішої сфери людської діяльності, створює передумови для широкого впровадження в педагогічну практику викладання різних дисциплін використання комп'ютерних технологій навчання.

Особливості і переваги комп'ютерних технологій у порівнянні з традиційними освітніми технологіями неодноразово обговорювалися як на сторінках періодичної преси, так і в спеціалізованій літературі. Стосовно формування професійного мовлення поряд з підвищенням мотивації навчання за рахунок використання комп'ютера на уроці, підвищення рівня індивідуалізації навчання і можливості організації оперативного контролю за засвоєнням знань, комп'ютерні технології можуть бути ефективно використані для формування основних мовознавчих понять та мовленнєвої культури. Відомо, однак, що, на даному етапі комп'ютерні технології у викладанні мови в професійній школі використовуються досить рідко. Проте існуючий досвід їх застосування дозволяє зауважити, що для одержання значного навчального ефекту важливим є їхнє систематичне використання, як на стадії вивчення матеріалу, так і на стадії оперативного контролю за засвоєнням знань, а для цього також необхідний різноманітний асортимент педагогічних програмних засобів, методики їхнього використання, тобто рекомендації з організації уроків.

Таким чином, найбільш злободенною задачею, вирішення якої дозволить зрушити з місця впровадження комп'ютерних технологій у навчання предметів гуманітарного циклу, є розробка педагогічних програмних засобів і методик їхнього використання.

У підготовку спеціалістів певної галузі, крім оволодіння уміннями і навичками, необхідними для обраної професії, входить й опанування мовленнєвою культурою. Будь-який спеціаліст має оволодіти певною кількістю слів або зворотів, властивою мовленню людей обраної ним професії, які ми називаємо професіоналізмами.

Розвиток професійного мовлення триває протягом усього життя, а найінтенсивнішого розмаху набуває у навчальній і виробничій діяльності.

У наш час, в період інформатизації суспільства і освіти використання інформаційно-телекомунікаційних технологій під час вивчення вузькоспеціалізованої лексики, залежно від вибору, може займати основне або допоміжне місце в навчальному процесі. Проте не варто забувати, що саме комп'ютерні технології роблять акцент на особистості, дають змогу здійснити індивідуальний та диференційний підхід до процесу навчання, контролювати знання, діагностуючи помилки за результатами навчання, оцінювати навчальну діяльність, надають можливість для самоконтролю і самокорекції, причому у доступний, довільно обраний час.

Розвиткові професійного мовлення сприяють різні навчальні елементи, проте використання інформаційних технологій (універсальних інформаційних технологій, мережних технологій телекомунікації, комп'ютерних навчальних і контролюючих програм, комп'ютерних підручників, мультимедійних технологій, спеціалізованих програмно – методичних комплексів) урізноманітнює цей процес, підвищує його ефективність і результативність. Так, за допомогою технологій мультимедіа, що містять такі напрямки, як відеоенциклопедії, інтерактивні путівники, тренажери, ситуаційно-рольові ігри, які дають можливість поєднати ігровий процес з навчанням; електронні лекторії та підручники,

незамінні при самостійній роботі; персональні інтелектуальні ігри, які є навчальними системами з використанням штучного інтелекту; дослідницьке навчання при моделюванні процесу, що вивчається в аналоговій або абстрактній формі; системи самотестування учнів; моделювання ситуації до рівня повного занурення – віртуальна реальність (моделювання ділових переговорів тощо) може здійснюватись не просто процес ознайомлення й відтворення, а й процес засвоєння, осмислення саморегулювання й саморозвитку.

Відеопрактикум є одним з активних методів формування професійного мислення учнів, оскільки цілеспрямовано активізує їхню учбово-пізнавальну діяльність. Це досягається тим, що:

Різноманітні записи, які моделюють виробничу діяльність, підібрані таким чином, що дозволяють оголити механізм взаємодії працівників у виробничому процесі.

Відеозаписи підібрані за принципом протиставлення.

Структура занять з використанням відеозаписів містить у собі обов'язкові компоненти:

підготовчий етап, спрямований на активізацію знань з розглянутої проблеми;

захоплюючий перегляд відеоматеріалів;

заклучний етап з рефлексивним аналізом і дискусією за поставленими питаннями.

Отже, при регулярному проведенні таких відеопрактикумів створюються сприятливі умови для формування не тільки професійного мовлення, а й мислення.

Особливе місце у процесі формування професійної лексики можна відвести й дистанційній освіті, що є новітньою технологією, яка народилась на базі інтеграції традиційної освіти та комп'ютерних технологій. За численними дослідженнями, її переваги полягають у тому, що якість здобутих знань набагато вища, оскільки раціонально організований зворотний зв'язок, який є невід'ємною ознакою цього різновиду нових інформаційних технологій, дуже важливий, оскільки сприяє формуванню загальної усталеної позитивної мотивації навчальної діяльності.

Дистанційні форми освіти знімають багато психологічних проблем, пов'язаних з комунікацією учнів, дозволяють їм бути більш щирими, розкутими. Можливість попрацювати над своєю думкою допомагає учням позбутися огріхів усного спілкування. Відкритість дистанційних форм безумовно розширює їх світогляд.

Одержавши навчальні матеріали в електронному або друкованому виді з використанням телекомунікаційних мереж, учень може опановувати знаннями дома, на робочому місці, або в спеціальному комп'ютерному класі.

Комп'ютерні системи можуть проєктувати, виявити помилки, дати необхідні рекомендації, здійснити практичне тренування, відкрити доступ до електронних бібліотек, за лічені секунди знайти потрібну цитату, абзац, параграф або розділ книги, виділити в ньому головне. Навчальні курси супроводжуються ігровими ситуаціями, забезпечені термінологічним словником і відкривають доступ до основних вітчизняних і міжнародних баз даних і знань на будь-якій відстані й у будь-який час.

Враховуються індивідуальні здібності, потреби, темперамент і зайнятість учня. Він може вивчати навчальні курси в будь-якій послідовності, швидше або повільніше. Усе це робить дистанційне навчання якіснішим, доступнішим і дешевшим традиційного.

Лекції дистанційної освіти, на відміну від традиційних аудиторних, виключають живе спілкування з викладачем. Однак, мають і ряд переваг. Для запису лекцій використовуються дискети і CD-ROM – диски і т.д. Використання новітніх інформаційних технологій (гіпертексту, мультимедіа, Гіс-технологій, віртуальної реальності й ін.) робить лекції виразними і наочними. Для створення лекцій можна використовувати всі можливості кінематографа: режисуру, сценарій, артистів і т.д. Такі лекції можна слухати в будь-який час і на будь-якій відстані. Крім того, не потрібно конспектувати матеріал.

Консультації дистанційної освіти є однією з форм керівництва роботою тих, кого навчають, і надання їм допомоги в самостійному вивченні дисципліни. Використовується телефон і електронна пошта. Консультації допомагають педагогові оцінити особисті якості учнів: інтелект, увагу, пам'ять, уяву і мислення.

Лабораторні роботи дистанційної освіти призначені для практичного засвоєння матеріалу. У традиційній освітній системі лабораторні роботи вимагають: спеціального устаткування, макетів, імітаторів, тренажерів і т.д. Можливості дистанційної освіти надалі можуть істотно спростити задачу проведення лабораторного практикуму за рахунок використання мультимедіа-технологій, імітаційного моделювання і т.д. Віртуальна реальність дозволить продемонструвати учням явища, що у звичайних умовах показати дуже складно або взагалі неможливо.

Контрольні роботи дистанційної освіти – це перевірка результатів теоретичного і практичного засвоєння навчального матеріалу.

Нові інформаційні технології несуть нові перспективи освіти. Проте ефективність і результативність їх використання полягає у гармонійному поєднанні зазначених технологій із очним навчанням у навчальному закладі, іншими словами, традиційна очна освіта і нові інформаційні технології повинні бути взаємодоповнюючими, враховуючи переваги і недоліки кожної з форм навчальної діяльності.

В дидактиці існує багато класифікацій методів навчання. Але майже всі вони будуються на основі однієї з істотних ознак методу навчання і кожна з них може бути оптимальною лише стосовно окремих сторін навчально-виховного процесу. Ю.К.Бабанський розробив класифікацію, у якій методи навчання поділяються на три великі групи, кожна з яких, в свою чергу, передбачає по декілька класифікацій:

- а) методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- б) методи стимулювання і мотивації учіння;
- в) методи контролю і самоконтролю у навчанні.

Перевагами цієї класифікації методів є те, що, по-перше, в ній у єдності розглядаються усі три групи методів, що дозволяє урахувати всі компоненти діяльності; по-друге, у цій класифікації за основу береться вирішення не якоїсь однієї дидактичної проблеми, а цілісна структура навчальної діяльності; по-третє у цій класифікації не просто дано перелік методів, а показані зв'язки між ними, адже всі методи органічно взаємопов'язані між собою у єдиній взаємодії педагога та учня.

Отже, підходи до класифікаційних побудов методів можуть бути різними, однак вони не є самоціллю для педагогів і педагогіки. Вони покликані поглиблювати наше уявлення про методи навчання, як багатоаспектне явище і сприяти більш оптимальному їх вибору.

На основі аналізу зв'язків методів навчання з іншими компонентами навчального процесу, а також умовами, у яких він протікає, ми визначили ряд критеріїв, які впливають на вибір методів навчання:

- закономірності та принципи навчання;
- цілі та завдання навчання;
- зміст та методи даної науки взагалі та конкретного предмету, теми;
- навчальні можливості учнів:
 - а) вікові (фізичні, психічні);
 - б) рівень підготовленості (освітньої та виховної);
 - в) особливості колективу;

особливості зовнішніх умов (географічних, виробничого оточення та ін.);

можливості самих викладачів: попередній досвід, знання типових ситуацій процесу навчання, у яких виявляються найбільш ефективними певні поєднання методів, рівень їх теоретичної та практичної підготовленості, здатності до застосування певних методів, вміння обрати оптимальний варіант, особисті якості та ін.

Порівнюючи ефективність різних методів навчання ми визначили ряд умов, яких треба дотримуватись при цій процедурі. По-перше, порівнювати лише методи, що входять до однієї групи; по-друге, порівнювати треба не ефективність методів взагалі, а їх можливий ефект у вирішенні конкретного завдання навчального плану.

При виборі методів навчання на наступний урок викладач звичайно керується інтуїцією. Він міркує, як досягти запланованої мети, перебираючи при цьому відомі йому методи,

співвідносячи їх з конкретними умовами і наявними можливостями.

Ю.К. Бабанський, розробляючи цю проблему, виділив таку найбільш оптимальну послідовність кроків при конструюванні сукупності методів навчання:

1-й: викладач вирішує чи обере він методи самостійного вивчення теми учнями, чи під його керівництвом;

2-й: викладач обирає пошукові чи репродуктивні методи для вивчення цієї теми;

3-й: викладач обирає між індуктивними або дедуктивними методами;

4-й: викладач обирає певне поєднання словесних, наочних та практичних методів навчання;

5-й: викладач вирішує, якими методами він буде стимулювати активність учнів на уроці;

6-й: викладач обирає методи контролю та самоконтролю.

Дидактичні методи є багатоаспектним явищем, яке не можна розглядати лише з одного боку навчально-виховного процесу. Методи не є незмінними. Їх внутрішня суть визначається змінами у змісті основ науки, техніки і мистецтв. Гегель вважав, що метод є не зовнішньою формою, а душею і поняттям змісту.

Література:

1. Алексюк А.М. Методи навчання і методи учіння. – К., 1980.
2. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Педагогика, 1977.
4. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования. Проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с.
5. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі. – Вінниця: ДОВ „Вінниця”, 2002. – 116 с.
6. Жалдак М.І. Комп'ютер на уроках математики: Посібник для викладачів. – К.: Техніка, 1997. – 303 с.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981

УДК 377.1

*О.В. Марущак
м. Вінниця*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАЬ УЧНІВ У ПТНЗ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. Розвиток усіх галузей, в тому числі й галузі швейного виробництва, в умовах реформування економічних структур і переходу до ринкових методів й форм господарювання в нашій країні потребує робітника іншого типу, порівняно з тим, якого готувала і нині готує наша система професійної освіти.

Сучасне швейне виробництво характеризується швидким оновленням предметів і знарядь праці, механізацією, автоматизацією та комп'ютеризацією виробничих процесів, використанням нових матеріалів, глибинними перетвореннями в організації та технології виробництва. У результаті зростають вимоги не до самих лише машин, техніки, а й, насамперед, до робітників.

Принциповими умовами підготовки фахівців нині є наявність у них здібностей до ефективного оволодіння новими технологіями, адаптації до швидкої зміни змісту праці, готовність до освоєння суміжних професій. Вирішити проблему підготовки кваліфікованого, конкурентоспроможного, професійно мобільного фахівця швейного виробництва можна шляхом впровадження в навчально-виховний процес професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) інтеграції знань основ наук і спеціальних знань.

Аналіз останніх досліджень. Проблема впровадження у навчально-виховний процес

професійно-технічної школи інтеграції загальноосвітніх і професійних знань є предметом наукового розгляду в сучасній педагогічній, психологічній та методичній літературі [1; 4; 7; 8; 12]. Українські та зарубіжні науковці в галузі професійної педагогіки зазначають, що реальний світ у своїх проявах настільки багатогранний, що, вивчаючи його, людина прагнула досягнути цілісної картини, упорядкувати свої знання, віднайти гармонію. Пізнання об'єктивної дійсності не можна забезпечити лише однією наукою і відповідним навчальним предметом. Основою формування поглядів людини на природу і суспільство є синтез знань з багатьох галузей наук, а сам процес здійснення цих зв'язків становить діалектичний шлях пізнання світу. Наукова система знань – це сукупність знань з різних дисциплін, що сприяють розумінню життєвих явищ. Пізнання цілісних структур та форм єдності оточуючого світу забезпечує формування інтегрованого знання. Отже, схильність до інтеграції знань є природним потягом людського розуму й душі до єдності і цілісності. Тому для досягнення високої ефективності навчання ці тенденції обов'язково потрібно відображати у навчально-виховному процесі професійно-технічних навчальних закладів.

Метою нашої статті є сформулювати концептуальні положення інтеграції природничо-наукових знань та знань з матеріалознавства в ПТНЗ швейного профілю.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні відбувається процес утворення швейних підприємств різного типу з різною формою власності. Масовим виготовленням одягу займаються, як правило, швейні фабрики. Підприємства побутового обслуговування (ательє, майстерні, Будинки моди), середні та малі швейні підприємства виготовляють одяг за індивідуальними замовленнями. Умови роботи малих підприємств значно відрізняються від умов масового швейного виробництва на фабриках.

Наприклад, на підприємствах побутового обслуговування у разі індивідуальної форми організації роботи, яка доцільна під час виконання замовлень, що відрізняються оригінальністю, складністю моделі та форми, закрійник виконує весь цикл робіт: приймає та оформлює замовлення, знімає мірки з фігури замовника, розкроює, проводить примірки, уточнює контури деталей за допомогою крейди після примірки, інструктує бригадира, майстрів-кравців, здійснює контроль за їхньою роботою, здає готовий виріб замовнику. Його праця має переважно технологічний характер і пов'язана з вирішенням розумових завдань. Найважливішим із них є вибір (проектування) технологічного процесу (вибір матеріалів для виготовлення виробу відповідно до його призначення, статі та віку замовника; операцій, послідовності технологічної обробки, режиму волого-теплової обробки відповідно до обраних видів матеріалів; вимірювальних і ріжучих інструментів, засобів малої механізації тощо).

Колективна форма організації праці передбачає виконання всього циклу робіт однією людиною, але бригаду обслуговують одночасно декілька чоловік. Якість виробів залежить від ступеню єдності методів роботи закрійників, від застосування єдиної нормативно-технічної документації.

Для одержання художньої та раціональної конструкції одягу сучасний кравець-закрійник повинен:

- знати модні напрями в одязі на поточний та перспективний період;

- уміти користуватися, аналізувати журнали мод;

- уміти аналізувати модель та визначати, якими конструктивними засобами перенести силует, форму, крій, фасонні елементи виробу на тканину;

- володіти знаннями з морфології та антропометрії стосовно виготовлення одягу;

- розбиратися в усій сукупності розмірних ознак;

- знати методи конструювання одягу, фізико-механічні та технологічні властивості тканин і матеріалів, раціональні методи обробки деталей та вузлів виробів, сучасне обладнання та його технологічні можливості, організацію виробництва, враховувати технологічність конструкцій;

- раціонально та ефективно застосовувати одержані знання на практиці.

Крім того, слід зауважити, що, якщо в ательє вищого та першого розряду консультації з

вибору моделі з врахуванням напрямку моди, властивостей обраного матеріалу, зовнішнього вигляду та характеру замовника надає художник-модельєр, то в ательє другого розряду це виконує саме закрійник. Це свідчить про те, що закрійники повинні мати високу кваліфікацію, володіти знаннями художника, конструктора та технолога.

На підприємствах побутового обслуговування від кравців-закрійників вимагаються універсальні вміння виконувати весь комплекс операцій з виготовлення одягу, починаючи з розкрою та початкової обробки деталей і закінчуючи його оздобленням. Вони також повинні мати уявлення про закони та художні засоби створення форми костюма, його образності та виразності.

Різноманітність галузевих підприємств передбачає широкопрофільну підготовку кваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців швейного профілю з високим рівнем професійних знань, умінь, навичок та мобільності, які відповідають потребам і вимогам ринку праці та формують готовність до професійної творчості й здатності до саморозвитку. Спеціальні знання, висока фахова підготовка, загальна культура особистості перетворюються в обов'язкову умову успішної праці робітників усіх верств населення.

Важливою закономірністю сучасного швейного виробництва є його неперервне ускладнення, яке веде до виникнення нестандартних ситуацій, до необхідності вирішувати творчі завдання і вимагає фізичних та інтелектуальних зусиль фахівця, що передбачає проблемний підхід до побудови змісту освіти, формування цілісної системи фундаментальних і професійних знань на засадах інтеграції. Наявність ринку робітничої сили спонукає до критичного аналізу якості підготовки майбутніх фахівців та обумовлює зміни організації навчального процесу в професійно-технічних навчальних закладах швейного профілю.

Створення сучасного одягу – це складний та багатоетапний процес, в якому беруть участь фахівці різних професій. Безпосередньо виготовленням одягу з конкретного матеріалу, його пошиттям займаються кравці та закрійники. Звісно, їхні обов'язки обмежені виконавчою майстерністю та не передбачають розробку нових модних зразків одягу. Проте, сучасний фахівець, зайнятий в тій або іншій галузі виробництва одягу, повинен бути обізнаним із характером і сутністю всіх етапів народження модного костюма. І першим таким етапом, з якого розпочинається технологія виготовлення будь-якого швейного виробу, є вирішення матеріалознавчих питань: встановлення критеріїв вибору швейних матеріалів для одягу з урахуванням призначення та реальних умов його виробництва, визначення допустимих параметрів і режимів обробки цих матеріалів тощо.

Основою кваліфікації фахівців швейної промисловості є не лише практичні вміння та навички, а й ґрунтовна теоретична підготовка, які становлять систему, що відповідає цілісному технологічному процесу обробки текстильних матеріалів. При цьому значну роль відіграє інтеграція змісту навчання.

Матеріалознавство швейного виробництва (МШВ) є однією зі спеціальних дисциплін ПТНЗ швейного профілю, яка формує в учнів знання про будову, хімічний склад, властивості, асортимент і призначення основних матеріалів, що використовуються для пошиття одягу; класифікацію та властивості текстильних волокон, з яких виготовлені ці матеріали; допоміжні та прикладні матеріали – основні предмети праці. Ґрунтовні знання з основ матеріалознавства, вміння практично використовувати ці знання у технологічних процесах швейного виробництва – одна з головних умов підвищення якості виробів.

У професійно-технічній школі швейного профілю учні паралельно вивчають основи фундаментальних, технічних і прикладних наук, а також знайомляться з дисциплінами соціально-гуманітарного циклу. Інтеграційні процеси, що відбуваються в науці, становлять об'єктивну основу взаємозв'язку навчальних предметів. Кожна окрема наука вносить у цей процес свої специфічні особливості та сприяє наступному урізноманітненню та інтеграції знань.

Методологічною базою процесу розвитку матеріалознавства є філософська наука про загальні закони розвитку й руху від нижчого до вищого, від простого до складного

оточуючого нас світу, тобто діалектика. Джерело руху й розвитку діалектика вбачає у внутрішніх і зовнішніх протиріччях, властивих явищам і предметам. Розвиток матеріального світу становить нескінчений процес відмирання старого й виникнення нового, прогресивного, досконалішого.

Вивчення текстильних матеріалів як цілісного об'єкта реального світу вимагає застосування комплексу знань, що поєднані в змісті природничо-наукових і спеціальних дисциплін в одну систему та знаходяться в складному взаємозв'язку. Засвоєння цих зв'язків дасть можливість учням зрозуміти причинно-наслідкові відношення. Загальноосвітні дисципліни формують у свідомості учнів соціальну (природничо-математично-фізичну) картину світу, в той час як професійно-технічні – технічну картину оточуючого середовища. Знання з природничо-наукових дисциплін модифікуються в матеріалознавстві, набуваючи професійної спрямованості та становлячи теоретичну основу курсу. Інтеграція цих знань певним чином сприяє ліквідації однобічності й роз'єднаності у дослідженні складного технологічного об'єкта.

Зростання ролі загальнонаукових знань у професійній підготовці майбутніх робітників швейного виробництва пояснюється складністю сучасних технологічних засобів і технологічних процесів. У природничо-наукових дисциплінах представлені, насамперед, системи наукових принципів, ідей, закономірностей, а також їхнє технічне та практичне застосування. Загальнонаукові поняття, наприклад, поняття про природничо-наукові властивості матеріалів, необхідних для виготовлення технологічного об'єкта, розкривають найбільш важливі положення, що складають теоретичну основу матеріалознавства, в результаті чого в учнів формується цілісне системне поняття про той або інший об'єкт технології.

Особливого значення під час засвоєння знань про класифікацію та властивості текстильних волокон і тканин набувають методи та засоби суміжних фундаментальних наук, що дають можливість комплексно вирішувати виробничо-технічні проблеми. Наприклад, важлива роль в усвідомленому засвоєнні відомостей про речовини і закономірності хімічних процесів, посиленні зв'язків теорії з практикою належить хімічному експерименту як основному методу хімії та засобу навчання.

Отже, проблема інтеграції знань про властивості швейних матеріалів пов'язується з процесами фундаменталізації професійних знань, яка є одним із дійових засобів удосконалення професійної підготовки фахівця. Фундаменталізація знань передбачає, з одного боку, ґрунтовні теоретичні знання, а з іншого – їхню більшу професійну мобільність. Вона забезпечує своєрідну стабільність тієї основи знань, на яку не впливає будь-яка зміна сфер економічного життя. Інтегративний підхід до навчального матеріалу формує в учнів уявлення про загальні теорії та комплексні проблеми в сучасній науці та виробництві, забезпечує засвоєння не лише системи знань, а й системи методів.

Проте, об'єктивна необхідність інтеграції знань про властивості швейних матеріалів впливає й з інтегративної природи власне матеріалознавства. Його зміст становить синтез науково-технічних знань із різних наук (фундаментальних, прикладних, економічних). Певну цілісність матеріалознавства забезпечують базові природничі науки, серед яких чільне місце належить фізиці й хімії. Фізика виконує значну інтегративну роль, оскільки має справу з єдиними та загальними законами. Вона здатна розкрити загальну основу, єдиний механізм елементарних явищ, що лежать у фундаменті більш складних природничих процесів. Хімічні знання як знання про речовини, їх склад, будову, властивості, про хімічну форму руху матерії та її закономірності, про роль хімії у синтезі нових матеріалів сприяють формуванню у свідомості учнів ПТНЗ швейного профілю спеціальної наукової картини хімічної реальності, без якої неможливо створити цілісне уявлення про основний предмет праці. Ці знання відображають об'єктивний світ. Їхня інтеграція сприяє створенню цілісної картини світу, під якою розуміють вищу форму узагальнення, систематизації та інтеграції пізнавального досвіду; виробленню загальних методів досліджень, що дають можливість підійти до характеристики різномірних явищ (процесів), об'єктів з єдиної точки зору. З іншого боку, зміст матеріалознавства доповнюється, перетворюється, наповнюється новим змістом за

рахунок спеціальних знань, в результаті чого створюються його власні теорії.

У результаті розвитку хімії та хімічної промисловості безперервно поновлюється асортимент нових видів швейних матеріалів, створюються матеріали з новою структурою та властивостями.

Текстильні матеріали порівняно з матеріалами, що використовуються в інших галузях промисловості, мають особливі специфічні властивості: механічні (деформація розтягу, деформація згину, зносостійкість), фізичні (гігієнічні, теплозахисні, оптичні, електричні), технологічні. Фізико-механічні і фізико-хімічні властивості тканин, що випускає текстильна промисловість сьогодні, суттєво відрізняються від властивостей тих тканин, з якими кравець-закрійник працював ще вчора. Це пояснюється вдосконаленням і подальшим розвитком текстильної промисловості, використанням в якості сировини для виготовлення тканин різноманітних хімічних матеріалів.

Використання хімічних волокон забезпечило поступове збільшення питомої ваги матеріалів з вмістом штучних та синтетичних волокон. У швейній промисловості останнім часом широкого застосування одержали тканини, які містять капрон, лавсан, нітрон, хлорин та інші синтетичні волокна. Швейні підприємства виготовляють поліамідні, поліефірні, поліакрилонітрильні та поліванільхлоридні синтетичні вироби.

Тканини із вмістом поліамідних волокон використовують для пошиття чоловічих сорочок, жіночих блузок, суконь, еластичних виробів (панчохи, колготи, брюки). Ці тканини схожі на шовкові. З тканин, які виготовлені із суміші поліефірних, натуральних і штучних волокон, пошивають чоловічі сорочки, чоловічі та жіночі костюми. Поліакрилонітрильні (акрилові) волокна, як правило, використовують у суміші з натуральною або штучною вовною, а також із натуральним, віскозним та ацетатним шовком. З акрилових тканин виготовляють светри, теплі кофти та інші вироби. Досить поширені й полівінілхлоридні волокна, з яких виготовляють лікувальну білизну, що добре зберігає тепло, зносостійка та витримує часте прання.

Вміст хімічних волокон у тканинах коливається від 20 до 100%. Позитивні властивості синтетичних тканин (високий показник міцності, зносостійкості, низька зминальність, усадка) дають можливість виготовляти одяг, який не вимагає складного догляду та тривалий час зберігає стабільний зовнішній вигляд. Тканини, виготовлені із суміші натуральних і синтетичних волокон, краще поглинають вологу та пропускають повітря.

Використання нових видів матеріалів спричиняє зміни в технологічних процесах виготовлення швейних виробів. Наприклад, у зв'язку з полегшенням матеріалів верху та складністю надання їм об'ємної форми, набула поширення клейова технологія закріплення зрізів і дублювання деталей з використанням різних допоміжних матеріалів, а також технологія зварювальних з'єднань. Властивості високополімерних матеріалів, що є сировиною для виготовлення одягу, змінювати свою будову під дією вологи, тепла, тиску, рН-розчинів суттєво впливають на вибір режимів технологічної та волого-теплової обробки деталей виробу.

Упровадження нових видів матеріалів, нової технології та технічне переоснащення технологічних процесів підвищило ефективність швейного виробництва і забезпечило можливість проектування якості одягу на основі оцінки властивостей матеріалів і науково обґрунтованого вибору оптимального комплексу матеріалів для кожного виду швейного виробу.

Хімізація процесів швейного виробництва, вдосконалення техніки, технології виробництва та засобів праці спричиняє реконструкцію змісту матеріалознавства, у структурі якого виділяються власне наукові знання, які становлять фундаментальні положення відповідних наук і створюють універсальну, стабільну і компактную форму знання, та прикладні знання, для яких характерна менша стабільність. Інтеграція цих знань дозволяє виявити наукові основи сучасного швейного виробництва.

Педагогічна практика засвідчує, що матеріалознавство має важливе значення в професійному становленні майбутнього фахівця швейного профілю. Від якості засвоєння

знань із предмета залежати професійні знання, уміння та навички робітників.

З метою правильної організації професійного навчання, направлено на оволодіння учнями професійними вміннями та навичками кваліфікованого робітника, необхідно встановити, що ми розуміємо під поняттям знань, умінь та навичок, які існують етапи формування професійних знань, умінь та навичок, рівні їхньої сформованості, основні характеристики.

Будь-яка людська діяльність формується з ряду послідовних дій, які становлять її специфічні одиниці. У свою чергу, кожна дія складається з більш дрібних елементів, складових частин – операцій, які не є самостійними діями, оскільки їхній результат не усвідомлюється як ціль. Засвоєний людиною спосіб виконання дії стає її вмінням і навичкою.

Уміння – це здатність свідомо виконувати дію, “засвоєна на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань” [3, 338].

Професійне уміння відрізняється від непрофесійного досконалістю виконання, без якої неможливо забезпечити високі якісні та кількісні вимоги, що висуваються сучасним виробництвом до результатів праці.

Для сформованого професійного вміння характерні: точність, швидкість, стійкість (здатність зберігати точність і темп дії, незважаючи на другорядні явища), міцність (уміння не втрачається протягом часу, коли воно практично не застосовувалось), гнучкість (готовність раціонально діяти в різних ситуаціях, здійснювати дії різноманітними способами) виконання дії. Кожна з цих якостей найбільш ефективна в певних умовах. Отже, професійне вміння можна визначити як готовність виконувати трудову дію (чи сукупність трудових дій) свідомо, творчо підбираючи і правильно використовуючи доцільні в даних умовах способи та досягаючи високих якісних і кількісних показників у праці.

Професійні вміння – це готовність не лише до фізичних дій, а й до розумових. Вони характеризують здібність вирішувати певні виробничі завдання, готовність знаходити найбільш раціональні способи їх вирішення, планувати та практично виконувати необхідні дії. Тому розумову сторону професійного вміння необхідно формувати так само ретельно й цілеспрямовано, як і фізичну.

У процесі навчально-виробничих робіт досягається висока ступінь оволодіння професійними вміннями; вони перетворюються в навичку в результаті цілеспрямованого багаторазового повторення дії в одних і тих самих умовах і виконуються легко та швидко, без свідомого регулювання процесу виконання, автоматично. Таким чином, “навички – дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними...Формуються навички на основі застосування знань про відповідний спосіб дії, шляхом цілеспрямованих планомірних вправлянь. Навички є необхідними компонентами уміння” [3, 221]. Вони становлять вищий рівень сформованості елементарних, простих дій. Будь-яка дія, засвоєна учнем і яку він застосовує як спосіб виконання іншої, більш складної, дії, стає прийомом чи операцією (технікою діяльності).

Визначення понять “вміння” та “навички” у системі професійно-технічної освіти мають певні відмінності [11, 40-41]:

первинні вміння – сукупність знань про предмет і способи діяльності з ним, що забезпечують можливість свідомого формування первинних (ще не автоматизованих) навичок, або інакше – перехід умінь у навички;

фахові (базові) уміння-навички – формування комплексу професійних умінь-навичок основних типових дій на виробництві;

висококваліфіковані вміння-навички – інтегративна сукупність фахових умінь і високоавтоматизованих навичок, що дають можливість успішно працювати на виробництві;

творчі вміння-навички – інтеграція висококваліфікованих умінь-навичок у виробничих нестандартних умовах та (або) новими способами діяльності;

майстерність – уміння вищого рівня, що приходять у процесі передового досвіду, інтеграції знань, творчих умінь та навичок у пошуковій діяльності. Характеризується

створенням особистого виробничого “почерку”, власної системи роботи, що має велику суб’єктивну цінність;

новаторство – уміння-навички найвищого рівня, що характеризується високоякісним виконанням надзвичайно складних і важких індивідуальних завдань та створенням нових, “авторських” технологій, які мають об’єктивну цінність для інших спеціалістів профілю і для виробництва в цілому.

Сутність процесу формування знань, умінь та навичок визначають рівні їхньої сформованості, місце формування (клас, майстерня, виробництво) і відповідний кваліфікаційний розряд. Дидакти, методисти, психологи у визнанні формування знань, умінь та навичок як цілісного системного процесу дійшли єдиного висновку: уміння та навички в процесі формування взаємопов’язані, тому розвиток одних стимулює вдосконалення інших і навпаки.

В.І. Паламарчук процес формування знань, умінь та навичок описує у вигляді наступної формули [11, 41-42]: знання – первинні уміння – первинні навички – фахові (базові) уміння-навички – висококваліфіковані уміння-навички – творчість – майстерність – новаторство. Він зазначає, що лише перший етап – знання – можливий у класно-урочній системі навчання без спеціальної матеріально-технічної бази. Реалізація решти етапів потребує певного обладнання або комплексу у виробничій майстерні, на виробничій практиці.

Знання, первинні уміння та первинні навички формуються протягом першого курсу навчання; фахові (базові) уміння-навички – протягом іншого курсу; висококваліфіковані уміння-навички – протягом третього курсу. Досягнення вищих рівнів – творчості, майстерності, новаторства – супроводжується збагаченням, удосконаленням змісту та якості роботи (умінь та навичок) і можливе лише в умовах виробництва шляхом самонавчання, вивчення передового досвіду та професійного вдосконалення. У ПТНЗ учні здатні освоїти окремі елементи вищих етапів.

Аналіз формування знань, умінь та навичок як діалектичного процесу переконує, що формування навички передбачає наявність в учнів ґрунтовних теоретичних знань, проте цей процес не може здійснюватися безпосередньо лише на їх основі. Навичка, як і вміння, проходить декілька наступних етапів свого формування, на кожному з яких постає водночас результатом інтеграції і вдосконалення попереднього рівня знань-умінь та опорою для піднесення вміння на вищий ступінь розвитку.

Отже, основою вміння та навичок є теоретичні знання. Між ними існує тісний взаємозв’язок. Знання та вміння взаємопов’язані як абстрактне (ідеальне) і конкретне (дія). У педагогічній теорії та практиці категорія “знання” становить один з основних елементів змісту освіти та має фундаментальне значення, оскільки оволодіння ними є умовою та підґрунтям освіти людини. Питання сутності та формування знань досить широко розглядаються в психологічній, дидактичній, методичній літературі. Вони є адекватним відображенням дійсності, постійно розвиваються, уточнюються, поглиблюються, інколи суттєво змінюються. Саме врахування цього фактора забезпечує науковість змісту навчання.

Знання С.У. Гончаренком визначаються як “особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. Виражаються знання в поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях. Знання виконує важливі соціальні функції: а) матеріалізується в певні технічні пристрої, технологічні процеси і, таким чином, служити виробництву; б) перетворюється на переконання і є керівництвом до практичної дії” [3, 137].

Розгляд категорії “знання” з різних точок зору передбачає зміну його ознак та їх співвідношення [2; 8]. Якість знань визначається системою параметрів. Розрізняють якісні та кількісні властивості знання.

Головним завданням навчання є не лише надати учням певний об’єм знань, а й укласти ці знання в систему, здатних до динамічних перетворень; визначити найбільш важливі об’єктивні зв’язки між різними групами знань, донести ці зв’язки до учня, навчити його самостійно реалізовувати їх у своїй практичній діяльності. Щоб правильно та найбільш

повно реалізувати логічні змістові зв'язки між окремими навчальними предметами в ПТНЗ швейного профілю, потрібно кожен з них проаналізувати з точки зору взаємодії його з практичною діяльністю учня. Відповідно, усі знання можна поділити на:

знання, безпосередньо пов'язані з виробничим навчанням;

знання, опосередковано пов'язані з виробничим навчанням;

знання, які є основою для подальшого професійного зростання учнів після закінчення ПТНЗ;

знання, які розширюють загальний та технічний світогляд учнів.

Основою формування професійних умінь та навичок є знання, безпосередньо пов'язані з виробничим навчанням. Для фахівця швейного профілю це знання: з матеріалознавства (загальні відомості з технології виробництва тканин для виготовлення швейних виробів, асортимент і властивості основних і прикладних матеріалів, фурнітури, матеріалів для з'єднання деталей одягу тощо); із спецтехнології виготовлення одягу (режими обробки та нормативи виконання кожної технологічної операції; організація робочих місць; інструменти, що використовуються; методи контролю та самоконтролю; технологічна послідовність тощо); з обладнання швейного виробництва (заправлення, регулювання, чищення та змащування універсальних і спеціальних машин; керування машинами, обладнанням для волого-теплової обробки). Теоретичні знання, опосередковано пов'язані з виробничим навчанням, забезпечують усвідомлене виконання операцій. Наприклад, знання раціональних способів обробки, які застосовують новатори швейних підприємств; знання процесів підготовчо-розкрійного виробництва – правил прийому матеріалів, які надходять до фабрики, зберігання та підготовки тканин до розкрою; основи технології виробництва тканин; асортимент тканин і т.д..

Друга частина знань є базою для подальшого професійного зростання учнів під час їхньої самостійної роботи: знання з питань технічного прогресу у швейній промисловості, вимог до якості підготовки робітників широкого профілю, організації швейного виробництва і т. ін..

До знань, які розширюють загальний та технічний світогляд учнів, відносяться: знання принципів організації сучасного виробництва, технічного прогресу в суміжних галузях (текстильній, хутровій, трикотажній промисловості) тощо.

Оволодіння знаннями озброює учнів методологічним підходом до пізнавальної та практичної діяльності. Система знань спеціальних предметів містить [10, 31]:

наукові знання (дані відповідної науки, які є основою предмету);

історико-наукові знання (показ еволюції ідей, теорій, понять, законів; шлях відкриття та ін.);

методичні (сукупність знань із методології науки);

філософські (уявлення про матерію, її первинність та форми існування і т.д.);

логічні (логіка викладу матеріалу, узагальнення та систематизація матеріалу та ін.);

міжпредметні (відображення в навчальній інформації міжнаукових зв'язків);

оціночні (ціннісне відношення людини до оточуючої дійсності, до об'єкта пізнання).

У процесі вивчення матеріалознавства швейного виробництва в ПТНЗ учні набувають знань, які ми умовно поєднали в такі групи:

сучасне швейне виробництво та перспективи розвитку;

класифікація текстильних матеріалів;

класифікація та характеристика природних волокон рослинного, тваринного та мінерального походження; хімічних волокон: штучних, синтетичних, неорганічних;

основи технології виробництва тканин: поняття про прядіння, основні процеси прядіння, класифікація пряжі та ниток, ткацьке виробництво, будова та принцип роботи ткацького верстата, обробка тканин: попередня, фарбування, друкування, кінцева, спеціальна;

волокнистий склад і будова тканин: основні характеристики, структура лицьової та виворітної сторін, ткацькі переплетення (прості, дрібновізерункові, складні, крупновізерункові);

властивості текстильних матеріалів (розмірні характеристики тканин, механічні, фізичні, технологічні властивості), їхній вплив на виробництво та експлуатацію швейних виробів;

асортимент тканин (бавовняні, вовняні, шовкові, лляні), стандарти на виготовлення різних видів тканин;

основні відомості про способи виробництва, асортимент, властивості нетканих матеріалів;

способи виробництва, асортимент, властивості нових матеріалів у сучасній швейній промисловості: комплексні, із плівковим покриттям, плівкові, штучні і природні хутро, шкіра;

способи виробництва, асортимент, властивості прикладних матеріалів: підкладкових, прокладкових, оздоблювальних; класифікація фурнітури;

асортимент швейних ниток: класифікація, будова, властивості, якість;

виробництво, асортимент, властивості клеїв і клейових матеріалів; способи склеювання деталей одягу;

організація контролю якості матеріалів на швейному виробництві: обладнання для перевірки якості швейних матеріалів, їхній сортамент;

чистка та зберігання одягу: основні плямовивідники, способи знищення плям на одязі, правила зберігання швейних виробів і напівфабрикатів у складських умовах.

Поглиблене вивчення цих знань у взаємозв'язку з природничо-науковими дисциплінами, дисциплінами професійно-технічного циклу та виробничим навчанням сприяє формуванню в учнів основних професійних умінь та навичок, які можна представити у вигляді таких груп:

розпізнавати натуральні та хімічні волокна та тканини;

визначати дію вологи, нагрівання, світлопогоди, кислоти, лугів на природні та хімічні волокна;

розпізнавати види текстильних ниток (різновиди первинних і вторинних ниток);

визначати перелік операцій попередньої, заключної та спеціальної обробки бавовняних, лляних, вовняних і шовкових тканин;

визначати волокнистий склад тканин за зовнішнім виглядом, органолептичним або лабораторним способами;

визначати будову тканин: структуру лицьової та виворітної сторін, вид ткацького переплетення, складати схематичні малюнки;

визначати властивості тканин (геометричні, механічні, технологічні, фізичні: гігієнічні, теплозахисні, оптичні, електричні);

обирати види тканин для виготовлення швейних виробів залежно від статі, віку, цільового призначення, сезону;

розпізнавати види нетканих текстильних матеріалів;

розрізняти за зовнішнім виглядом і органолептичним шляхом та визначати властивості нових матеріалів для одягу: комплексних, із плівковим покриттям, плівкових, штучних і природних хутра, шкіри;

визначати волокнистий склад, будову, властивості прикладних матеріалів: підкладкових, прокладкових, оздоблювальних;

визначати якість матеріалів на спеціальному обладнанні;

підбирати фурнітуру залежно від матеріалу, зовнішнього вигляду виробу, його оздоблення;

підбирати швейні нитки для з'єднання деталей виробу залежно від їхнього волокнистого складу, будови, властивостей;

розпізнавати види клеїв і клейових матеріалів; визначати їхні властивості. Склеювати деталі одягу клейовим способом.

Інтеграція природничо-наукових дисциплін і матеріалознавства швейного виробництва забезпечує професійно необхідні кількісні характеристики знань майбутніх фахівців. Повнота знань визначається кількістю елементів знання про об'єкт, що вивчається, та сприяє

глибині проникнення в його сутність. Глибина визначається числом усвідомлених учнями зв'язків між різнопредметними знаннями. Глибокі знання про властивості швейних матеріалів забезпечують успішне формування виробничих умінь та навичок на рівні професійної майстерності. Усвідомленість проявляється у розумінні зв'язків між природничо-науковими знаннями та знаннями з матеріалознавства, між шляхами їх одержання. Конкретність та узагальнення характеризуються вмінням розкривати конкретні вияви узагальненого знання і підводити конкретні знання під узагальнення. Уміння знаходити варіативні способи застосування знань у змінених умовах, тобто властивість перенесення знань з одного об'єкта вивчення на інший, характеризує гнучкість знань, яка значно зростає в умовах інтеграції. Системність знань полягає в цілісному усвідомленні об'єкта вивчення зі всіма його елементами та взаємозв'язками між ними. Систематичність передбачає засвоєння навчального матеріалу з дисципліни в логічній послідовності та наступності. Систематичні знання повинні в певній логічній послідовності охоплювати все основне в галузі виробництва швейних матеріалів, бути взаємопов'язаними та розкривати всі суттєві зв'язки в кожному понятті, що вивчається, тобто повинні усвідомлюватися як основа для засвоєння інших професійно значущих знань. Ґрунтовність знань з матеріалознавства характеризується тривалістю збереження у пам'яті учня та відтворюваністю за необхідних обставин і зростає за умови включення цих знань у певні взаємозв'язки з фундаментальними дисциплінами. Перераховані параметри визначення якості інтегрованих знань не ізольовані один від одного, вони взаємопов'язані.

Висновок. З огляду на особливості професійної підготовки та діяльності фахівців швейного виробництва в умовах утворення галузевих підприємств різного типу з різною формою власності сформулюємо концептуальні положення інтеграції загальноосвітніх і спеціальних знань в ПТНЗ. Зокрема, інтеграція природничо-наукових знань і знань з матеріалознавства швейного виробництва:

- забезпечує відповідність рівня професійної підготовки майбутніх фахівців швейного виробництва потребам і вимогам ринку праці;

- задовольняє вимогу розширення професійних функцій фахівців швейного виробництва в умовах дрібносерійного та індивідуального виготовлення одягу;

- базується на методологічних засадах розвитку матеріалознавства;

- забезпечує фундаменталізацію професійних знань, створення універсальної, стабільної та компактної форми знання;

- впливає з інтегративної природи власне матеріалознавства;

- зумовлена розвитком хімічної та текстильної промисловості, вдосконаленням техніки, технології виробництва та засобів праці;

- становить основу для формування професійних складних (комплексних) умінь;

- забезпечує необхідний рівень якісних і кількісних характеристик професійних знань майбутніх фахівців.

Література:

1. Беляева А.П. Методика систематизации знаний, умений и навыков в содержании профессионально-технического образования / А.П. Беляева, Н.Г. Штак, И.В. Яковлева и др. – М.: Высшая школа, 1979. – 224 с.
2. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1989. – С. 144.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.
5. Зорина Л.Я. Системность – качество знаний. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
6. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. – М.: Педагогика, 1978.
7. Кміт Я. До питання про концепцію інтеграції у дидактиці професійної школи // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 1. – С. 27-33.
8. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). – Львів: Світ, 1999. – 302 с.

9. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? – М.: Знание, 1978. – 48 с.
10. Олейник П.Н. Учебный предмет. Частная методика. Принципы отбора учебной информации // Среднее специальное образование. – 1989. – № 11. – С. 30-32.
11. Паламарчук В.І. Формування базового мінімуму знань, умінь і навичок учнів ПТУ: Посібник для викладачів і майстрів ПТУ. – К., 1996. – 3 др.арк. (рукопис).
12. Якимович Т.Д. Інтеграція теоретичного і виробничого навчання в процесі професійної підготовки фахівців (на матеріалі електронної промисловості): Дис...канд. пед. наук. – К., 2001. – 240 с.

*М.В. Мельник
м. Вінниця*

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ РОБОТІ В ПРОЦЕСІ СТВОРЕННЯ WEB-САЙТУ ПТНЗ

Зміни в економічному і суспільно-політичному ладі України змушують наші ПТНЗ переглянути колишні ціннісні пріоритети, цільові настанови і педагогічні засоби. Акцент переноситься на виховання справді вільної особистості, формування в молоді здатності самостійно мислити, добувати і застосовувати знання, ретельно обмірковувати прийняті рішення і чітко планувати дії, ефективно співробітничати в різноманітних за складом і профілем робочих групах, бути відкритими для нових світових контактів і культурних зв'язків. До найважливіших завдань освіти належить підготовка учнів ПТНЗ до реалій життя і праці в завтрашньому високотехнологічному інформаційному суспільстві.

Розв'язання завдань інформатизації освіти вимагає включення в обов'язковий зміст загальної освіти великої групи порівняно нових для практики обов'язкових складових: здатності ефективно співробітничати при виконанні роботи в групі, продуктивно планувати свою роботу, уміння самостійно працювати з інформацією, володіння засобами раціонального мислення і т.п. Потрібно створювати нову організацію навчального процесу, що враховує наші представлення про умови життя наших учнів у майбутньому інформаційному суспільстві. "Освоювані способи діяльності", а не "конкретний предметний зміст" або "матеріал" повинні лягати в основу змісту сучасних навчальних предметів.

Робота в Internet дає необмежені можливості в одержанні необхідної інформації, дозволяє не виходячи з навчального закладу побувати в різних країнах, відвідати музеї і бібліотеки, одержати не тільки текстову інформацію, але і графічну, відео, тобто побачити багато цікавого і пізнавального. Усе це можна "скачати" з комп'ютерної мережі (КМ) на свій персональний комп'ютер (ПК) і скористатися в процесі навчання, для одержання додаткових знань.

Працюючи в Internet у багатьох учнів з'являється бажання зробити свою Web-сторінку. Робота із системами телекомунікації може бути організована, як на уроках із всіма учнями, так і в позаурочний час – на факультативах і гуртках з невеликою групою підлітків. Для цього краще скористатися тим фактом, що будь-якому ПТНЗ в наш час необхідна своя власна Web-сторінка, для того щоб про них знав увесь світ. Тому створення сайту училища – це і є найкращий варіант організації позаурочної роботи з природничо-математичних дисциплін (ПМД).

Нагальною вимогою часу стає використання в навчанні методів, що виробляють в учнів ПТНЗ готовність та уміння самостійно здобувати нові знання. Великі можливості в цьому відношенні відкриває метод проектів (МП).

У процесі інформатизації суспільства, при входженні у світове співтовариство нарастає потреба в навчанні та вихованні учнів, здатних жити у відкритому суспільстві, які вміють спілкуватися і взаємодіяти з усім різноманіттям реального світу, котрі мають цілісне представлення про світ і його інформаційну єдність, можуть орієнтуватися в багатоскладових

світових інформаційних потоках. Таке навчання і виховання можливе лише в процесі реальної діяльності у відкритому реальному світі.

Телекомунікації розглядаються як інформаційна технологія, що дозволяє шляхом інтенсивного спілкування за інтересами поєднувати у творчі дослідницькі групи учнів і їхніх учителів різних країн і регіонів, при цьому відзначається мотивуюче та активізує значення технології. Відома методика, що одержала назву “каліфорнійського методу проєктів” (за місцем найбільшого поширення) або просто “методу проєктів”: учні запитують дані через електронну пошту із ПТНЗ інших регіонів, аналізують і складають загальну інформаційну картину. Прикладом цього підходу може служити відома навчальна гра “Fisch game”. На основі даних про приріст риби учень повинний визначити допустиму величину промислу так, щоб він не порушив екологічної рівноваги. Відомі поширення цієї і подібних комп’ютерних ігор, коли потрібно проаналізувати дані, побудувати підходящу модель і прийняти відповідне рішення.

Таким чином, телекомунікації ініціювали появу МП у педагогічній практиці як методу, що дозволяє навчати реальної діяльності в умовах реальної дійсності, виховувати громадян відкритого суспільства (діяльних, ініціативних, знаючих і поважаючих закони світового співтовариства, що прагнуть миру, прогресу людства).

МП заснований на активізації учнів у процесі навчання, на переорієнтацію навчання з репродуктивного на креативне. Властиве МП створення передумов для розвитку аналітико-синтетичних видів мислення інтенсифікується застосуванням його до навчання природничо-математичним дисциплінам (ПМД), що розвиває і формує нове розуміння предметів, нового учня і нового педагога. Таким чином, МП викликаний до життя в силу необхідності перебудови освітньої системи в умовах інформатизації суспільства.

Слово “проєкт” (у перекладі з латинської буквально “кинутий уперед”) розтлумачується словниками як “план, задум, текст або креслення чого-небудь, що випереджає його створення”. У Тезаурусі для вчителів і шкільних психологів “Нові цінності освіти” (– М., 1995) термін “проєктування” визначається в такий спосіб: “діяльність, під якою розуміється в гранично стиснутій характеристиці продумування того, що повинно бути”. За визначенням Є.Н. Ястребцевої [4] “стосовно школи освітній проєкт розглядається як спільна навчально-пізнавальна творча або ігрова діяльність учнів, що має загальну мету, погоджені методи, способи діяльності, спрямована на досягнення загального результату діяльності”.

“Проєкт” це: сукупність документів (розрахунків, креслень, макетів тощо), необхідних для зведення споруд, машин, приладів і т. ін. Попередній макет якого-небудь документа, що виноситься на обговорення, затвердження. Щось незакінчене, намічене в загальних рисах (про літературний твір, лист, доповідь і т. ін.); начерк. Задуманий план дій; задум, намір [3, 26].

Не вступаючи в протиріччя із зробленими визначеннями, під проєктною діяльністю учнів ми будемо розуміти цілеспрямовану, творчу, результативну, групову, обмежену визначеним часом, діяльність. А навчальний проєкт – це об’єкт проєктної діяльності учнів ПТНЗ, що використовується з навчальною метою у навчанні. Це і задум одержання результату проєктної діяльності, і послідовність дій, що призводять до бажаного результату, і спосіб діяльності.

З іншого боку, метод у дидактиці визначається як спосіб спільної діяльності викладачів та учнів, спрямований на оволодіння знаннями, уміннями і навичками, на розвиток і виховання учнів. Таким чином, під МП ми розуміємо такий спосіб спільної діяльності учнів і викладача, при якому оволодіння знаннями, уміннями і навичками, розвиток і виховання здійснюється в процесі проєктної діяльності учнів.

МП дозволяє відійти від авторитарності в навчанні, завжди орієнтований на самостійну роботу учнів. За допомогою цього методу учні ПТНЗ не тільки одержують суму тих або інших знань, але і навчаються здобувати ці знання самостійно, користуватися ними для розв’язування пізнавальних і практичних завдань. Крім того, він передбачає самостійну діяльність учнів у поєднанні з груповою організацією цієї діяльності, що дозволяє здобувати комунікативні навички й уміння (уміння працювати в групах у різноманітних якостях,

використовувати широкі людські контакти, різні точки зору на одну проблему). Це стає тим актуальніше, наскільки інтенсивніше розвиваються засоби інформаційних комунікацій, ділове і культурне співробітництво між людьми – носіями різних культур світового співтовариства.

У період бурхливої інформатизації суспільства для розвитку людини здобувають значимість уміння збирати необхідну інформацію, уміння висувати гіпотези, робити висновки, використовувати для роботи з інформацією нові інформаційні технології. МП дозволяє набути такі уміння в процесі роботи над проектом.

Інтенсивно освоюється такий різновид навчальних проектів як телекомунікаційні проекти. У телекомунікаційному проекті задіяні, як правило, учасники, які знаходяться на відстані так, що для спільної проектної діяльності їм приходится використовувати комп'ютерний телекомунікаційний зв'язок.

З іншого боку, було б даремним відмовлятися від того ефекту і переваг, що дає МП під час позаурочної роботи з ПМД як основними предметними галузями навчального проекту.

На основі позаурочної роботи з ПМД МП дозволяє використовувати усі виховні і дидактичні можливості. Він розвертається для нас, по-перше, як один з методів проблемного навчання, що активізує і поглиблює пізнання; по-друге, як метод, що дозволяє навчати самостійному мисленню і діяльності, по-третє, як метод, що дає можливість навчати груповій взаємодії, що важливо для соціалізації учнів, для формування професійних навичок у професійному навчанні.

МП відноситься до активних способів навчання. У процесі роботи над проектом відбувається тісна особистісна взаємодія учня з викладачем на принципах рівного партнерства, спілкування старшого за досвідом товариша з молодшим з одночасною відсутністю диктату з боку викладача і достатнім ступенем самостійності для учня. Такого не буває при пасивних методах навчання.

За допомогою МП здійснюється “діяльнісний” підхід до виховання і навчання. Під час позаурочної роботи з ПМД, з яскраво вираженою практичною спрямованістю, діяльнісні форми навчання дозволяють навчати предметної діяльності в процесі навчальної діяльності. Під предметною діяльністю ми розуміємо діяльність у межах однієї предметної галузі. Для ПМД предметна галузь окреслюється змістом предмета з його розширеннями і поглибленнями при профільованому викладанні. Так, метою проекту викладач може ставити практичний результат, одержуваний за допомогою ПК, програмних середовищ, пакетів програм, оболонок й ін., які кожен учень повинний освоїти в процесі навчання.

У той же час МП на основі ПМД це метод організації групового навчання. У процесі творчої проектної діяльності учнів групова взаємодія, передбачена в ході виконання проекту, дозволяє виховувати і розвивати важливі соціальні якості особистості. Це здатність працювати в колективі, взаємодіяти, допомагати один одному, учитися один в одного, працювати на одну загальну мету, спільно планувати роботу й оцінювати внесок і результати роботи кожного.

Концепція сучасної школи передбачає індивідуальний розвиток особистості, що, як ми вважаємо, найкраще реалізується в конкретній, цілеспрямованій діяльності. Чим ширше така діяльність проникає в життя, зокрема в життя ПТНЗ, чим ближче вона (діяльність) до реальної дійсності, чим більше спрямованості на кінцевий результат, тим активніше виділяється творча самостійність учня, тим більше в нього стимул підвищити свій освітній рівень, навчитися конкретної справи, придбати досить універсальних знань, що не тільки допомогатимуть йому в роботі, але і сприятимуть його індивідуальному розвитку.

При цьому під кінцевим результатом розуміється продукт навчальної діяльності, що відповідає самим суворим вимогам сторонніх, незалежних експертів, а не як це часто буває в закладах освіти: аби щось учень зробив і те добре, а його робота потім просто кілька років валяється у викладацькій шафі і потім просто викидається. Мало того такий продукт оцінюється не тільки за якимось формальними критеріями, а й за своєю актуальністю, необхідністю і важливістю, якщо вже не для всього людства, то хоча б для ПТНЗ.

Отут варто зазначити, що суворість вимог до результатів діяльності має двоїсту структуру, з одного боку вона (суворість) відлякує учнів, викликає невпевненість у своїх силах і знаннях, але з іншого боку збуджує активний інтерес спробувати, розібратися, і зрештою перемогти.

Якщо при цьому врахувати, що така діяльність розвертається в позаурочній роботі з ПМД, за участю дорослих професіоналів, то природно очікувати, що мова йтиме про застосування нових інформаційних технологій в рамках реалізації даного проекту.

Як такий проект, що спирається на нові інформаційні технології, група учнів ПТНЗ під нашим керівництвом вибрала проект створення Web-сайту ВПУ № 4 м. Вінниці.

Такий проект дозволяє використовувати всю (або майже всю) сукупність ПМД у процесі його реалізації, крім того сюди ж підключаються комутативні і соціальні технології. Іншими словами – учні ПТНЗ, що працюють у проекті створення Web-сайту, повинні знати про всі предмети, що викладаються в училищі, уміти зібрати свіжу інформацію про події, що відбуваються в ПТНЗ, знати всі новини і навіть училищні плітки.

Природно, як і при будь-якому новому починанні, нас відразу ж зустріли труднощі. По-перше: повна відсутність методичних, організаційних, довідкових і інших матеріалів щодо створення Web-сторінок. (Мається на початку проекту). По-друге: відсутність уміння працювати з Web-редакторами не тільки в учнів, але й у викладачів. По-третє: відсутність (майже повна) виходу в Internet.

Усунення і подолання всіх цих труднощів, як звичайно почалося з кінця. В училищі було створено систему Intranet, яку в свою чергу було підключено до Internet. З'явилася можливість пошукати в Internet необхідну нам інформацію в інформаційно-пошукових системах, вибрати оптимальний варіант технічного комплектування кабінету.

Сайт ПТНЗ повинний відбивати освітню концепцію училища, розповідати про училищний устрій, про його життя. Кожен відвідувач Web-сайту повинний знайти щось для себе. Наприклад, викладачеві, який відвідав нашу сторінку в Internet будуть цікаві, деякі педагогічні експерименти проведені в нашому ПТНЗ, учневі напевно буде цікава розповідь про “Модельний центр з інформаційних технологій” та “Модельний центр з ресторанного бізнесу” або розповіді учнів про самих себе, батькам – інформація про училище, чи варто приводити свою дитину до нас здобувати професію. Звичайно ж не обійшлося і без реклами, але як нам здається ми її так добре сховали, що обвинувачувати нас у виробництві нового рекламного продукту не можна.

Взагалі, динамізм життя ПТНЗ пред'являє дуже високі вимоги до оперативності обробки інформації. Отут можна говорити про хронікерів і репортажі, найчастіше приходилося вести репортаж з місця подій. Для цього нам знадобилися фахівці в галузі журналістики.

Як тільки наш сайт стали відвідувати в Internet, у нас з'явився вибір напрямів подальшої діяльності з пропозицій гостей нашого сайту. Наприклад, нас дуже зацікавило пропозиція берлінських учнів про спільний випуск газети англійською мовою, з обговоренням проблем на сторінках їхнього і нашого сайтів.

У такий спосіб гарний проект із визначеними вимогами до якості, оперативності, професіоналізму неминуче викликає розширення інтересів діяльності, розширює коло навчальних предметів з ним контактуючих, відкриває нові напрями, дає матеріал для творчості і польоту фантазії. Що ще організатору позаурочної роботи з ПМД потрібно?

Для одержання очікуваного ефекту при здійсненні позаурочної роботи з ПМД та інформатики за допомогою навчального проекту необхідно, на нашу думку, виконати ряд рекомендацій і дотримуватися деяких принципів, виділяючи етапи методики і розбираючи дії викладача – керівника позакласної роботи з ПМД.

Нульовий етап. На даному етапі викладачу важливо зрозуміти мету створення шкільного сайту. Продумати, що буде важливо для нього самого, що для учнів, а що і для всього ПТНЗ. Які цілі є основними, а які другорядними. Чи можуть у процесі роботи з'явитися нові цілі або “відпасти” вже існуючі.

Перед тим, як узятися за даний проект ми вирішили з'ясувати чи потрібний нашому

ПТНЗ Web-сайт? Було опитано викладачів, майстрів виробничого навчання та учнів. І тільки після того як вони були опитані, а всі висловлювалися, що саме їм потрібно, почалася робота зі створення робочої групи.

Але яка мета лягла в основу роботи?

Напевно головна мета – навчання школярів створенню Web-сайту. Всі інші цілі ми вважаємо другорядними. Так однією з цілей було створення Internet-іміджу ПТНЗ. Розповідь про концепції училища, про експерименти в ньому, його співробітниках і учнях і т.д. Підтримка проектів, що існують у ПТНЗ, за допомогою Internet. Пошук однодумців для обміну досвідом.

Перший етап – “вибір проекту”. Цей етап дуже важливий для успіху роботи методом проектів. На першому етапі в момент вибору теми проекту відбувається формулювання мети проекту, постановка завдання проекту. У цей момент викладач вислухує пропозиції, що пропонують учні. Опісля він виділяє з них ті, які першочергові, ті, які реально здійсненні і відкидає нереальні. Але саме головне для викладача – керівника позакласної роботи в цей момент повідомити про саму головну мету цього проекту – навчання учнів ПТНЗ створенню Web-сторінки, поглиблення знань з ПМД та інформатики.

Тему проекту обговорювати або придумувати не приходится, але непотрібно обговорити зміст Web-сторінки. Викладач тільки подає ідею проекту – створення Web-сторінки, але не визначає, зміст сторінки, як вона повинна виглядати. Завдання ставиться тільки загальною: створення Web-сторінки, що відбиває всю повноту життя ПТНЗ, усі події, що відбуваються в ньому, а так само його “політику”.

Відчуття свободи вибору, участь у виборі і визначенні напрямку проектної діяльності забезпечує свідому роботу учнів у здійсненні проекту, прийняття мети проекту як своїх особистих цілей і в остаточному підсумку позитивну мотивацію роботи над проектом, а значить і всієї навчальної діяльності з ним пов’язану.

Кожен учень самостійно визначає, ту частину проекту, якою він буде займатися. При цьому вчителю необхідно пам’ятати, що всі частини проекту взаємозалежні і невиконання однієї з них спричиняє крах усього проекту.

Другий етап – “планування роботи”. На цьому етапі йде створення групової організації майбутньої проектної діяльності учнів, розподіл завдань між групами учасників, визначення амплуа кожного члена групи і їхніх взаємодій, планування робіт.

Нам дуже допомогло те, що ми зробили ставку на велику різновікову групу учнів. Де поступово виділилися ті хто добре освоїв роботу з Web-редактором, або малювання в графічному редакторі, або навчився брати інтерв’ю. В загальному кожному знайшлася своя ніша, кожен займався справою, що йому подобається, у якій він фахівець. Ледве не кожна дія (особливо на початку) обговорювалася колективно, сперечалися, переконували, погоджувалися. У таких дискусіях виявлялися “провідні спеціалісти” з тої чи іншої діяльності (іноді й у розмовах) учні, навколо яких, у свою чергу утворювалися робочі підгрупи.

Таке виявлення “повідних спеціалістів”, і не обов’язково одного, розв’язало проблему поповнення групи новачками. З початку новачок стає помічником, активно взаємодіючи з “провідним спеціалістом” теми, потім одержує самостійний розділ, потім уже до нього підключається новачок.

В обов’язок координатора входить організація роботи всієї групи, допомога в освоєнні нових технологій і програмних засобів, оцінка проробленої роботи окремих груп. Він же здійснює “закачування” сайту провайдерів.

Роль викладача – керівника позаурочної роботи з ПМД різноманітна, з одного боку педагогічні завдання становлення особистості в умовах інтенсивного трудового і творчого процесу, з іншого – організація і координація робіт великого творчого колективу, є і ще інші сторони, але на них ми тут зупинятися не будемо.

Цей етап важливий для рішення такого навчально-виховного завдання як формування самостійності учнів у визначенні мети і плануванні своєї і групової діяльності. Створення робочих груп, в усіх напрямках роботи, розбиття майбутньої роботи на етапи, планування викладач здійснює разом з учнями, втягуючи їх в обговорення очікуваних результатів,

способів їхнього одержання, послідовності виконання робіт. Важливо не виявляти викладачу твердості в спільному з учнями плануванні.

Планування спочатку відбувається укрупнене, потім у процесі роботи до нього можна і потрібно повертатися для корекції й уточнення плану.

Третій етап – “установочний” – полягає у формулюванні завдання першого кроку зі здійсненню проекту. Викладач повинний пам’ятати, що завдання формулюється так, щоб, з одного боку, досягти навчально-виховної мети даного кроку проекту, а з іншого, дати максимальну волю для творчого його виконання учнями.

Четвертий етап назвемо “проектний крок”. Тут організується і проводиться робота над поставленими завданнями. В процесі виконання завдань використовуються групові форми роботи учнів. Розбивка на групи, розподіл амплуа, обов’язків у групі викладач робить з великим ступенем свободи вибору для самих учнів.

У процесі роботи викладач організує взаємодію, взаємодопомогу учнів, заохочує і направляє на самостійний пошук необхідної інформації, допомагає сам, коли вичерпані всі можливості самостійної роботи учнів, у міру потреби вводить в арсенал нові знання, організує практичну роботу на ПК й іншій техніці. Викладач забезпечує результативність роботи. Кожне крокове завдання повинне призводити до цілком зрозумілого для учнів результату в чіткому зв’язку з метою всього проекту.

Всі наступні етапи – це черговий крок у здійсненні проекту, у постановці і розв’язуванні його завдань. Таких кроків повинно бути не один, не два, а значно більше. Оскільки кожний з напрямів повинний пройти через цей етап і викладачу – керівнику позаурочної роботи з ПМД важливо проробити це з усіма групами, що утворилися, окремо.

На *завершальному етапі* – “підсумковому” – підводяться підсумки спільної роботи учнів, дається якісна оцінка зробленого зі здійснення проекту, усього пізнаного і набутого. Вона безумовно позитивна, навіть якщо проект здійснений не на 100% або щось не вийшло. Підводяться підсумки виховного характеру. Групова робота, спільна взаємодія, творчість учнів, самостійність, виявлена, придбана, закріплена – усе це безсумнівно позитивні результати, що вимагають узагальнення й оголошення, публікації.

На цьому етапі плануються напрями позаурочної роботи з ПМД на наступний навчальний рік, знімаються ті напрями, що застаріли або робота над якими не актуальна. Шукаються зовсім нові напрями роботи.

Пошук перспектив розвитку училищного сайту немаловажний. Адже він створюється не для оцінки в атестаті, не для “галочки”, а для роботи. І якщо на цьому етапі не знайти перспектив розвитку, то сайт перестане обновлятися, як наслідок цього його не будуть відвідувати і він просто “умре”.

Всі етапи роботи над проектом проводяться з забезпеченням максимально можливих умов для вибору, творчої ініціативи, творчості учнів. Реалізація проекту в конкретних умовах навчання і позаурочної роботи з ПМД завжди має свої особливості, варіації і шляхи проведення, і результати роботи.

Література:

1. Белунцов В. Новейший самоучитель по созданию Web-страниц. - М.: ДессКом, 2000. – 447 с.
2. Леонтьев Б. Web-Дизайн: Тонкости, хитрости и секреты. - М.: Майор, 2001. – 170 с.
3. Новый тлумачний словник української мови // Укл.: В.В. Яременко, О.М. Сліпущко. – К.: Видавництво “Аконіт”, 2001. – У трьох томах. – Т. 3. – 862 с.
4. Ястребцева Е.Н. Как рождается проект: Из опыта внедрения методических и организационно-педагогических нововведений в гимназии № 1512 г. Москвы. – М.: Экономика-математическая гимназия №1512, 1995.

ПРОБЛЕМА МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ В НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОМУ ПРОЦЕСІ

В останні роки значне місце в навчально-виховному процесі закладів освіти займають активні методи навчання, які дозволяють формувати знання, уміння і навички шляхом залучення учнів до активної пізнавальної діяльності. Серед них особлива роль належить ігровим методам навчання.

Гра, як один з найдавніших педагогічних засобів, переживає зараз період своєрідного розквіту. Вона з успіхом застосовується в дошкільному, шкільному, професійно-технічному, вузівському навчанні. Зростання інтересу до гри обумовлюється, з одного боку, розвитком педагогічної практики, а з другого, соціальними та економічними потребами формування всебічно розвиненої, активної особистості.

В дореволюційній педагогіці значний вклад в теорію гри вніс К.Д. Ушинський, його можна вважати засновником цілісного підходу до гри. Він розглядав її у взаємодії трьох основних функцій – навчальної, розвиваючої, виховуючої.

Питання теорії та методики гри займали значне місце в роботах Н.К. Крупської, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського. „Без гри, – вважав В.О. Сухомлинський, – школа перетворюється в нудну, „казенну” установу, яка висушує розум і спустошує серце” [9, 40].

Проблема гри увійшла також в сучасну психолого-педагогічну науку, окремі методики.

Дидактичні ігри в навчальному процесі загальноосвітніх і професійно-технічних шкіл представлені різноманітністю форм, підходів до їх класифікації та методики використання, а також різним змістом самих навчальних дисциплін. Так, Г.О. Ляпіна [5, 6], досліджуючи вплив гри на активізацію розумової діяльності учнів на уроках географії, дає визначення гри як своєрідного відходу від дійсності, відмічає, що її ядром є імітаційні елементи, в яких поєднується реальна дійсність з уявною ситуацією. Ділячись своїм досвідом використання рольових ігор в процесі вивчення мови, М. Вайсбурд і Р. Апатова відмічають, що „навчальна гра має таку ж саму структуру, як і всяка інша навчальна діяльність, тобто вона включає в себе мету, засоби, процес гри і результат. Вона переслідує дві мети – ігрову і навчальну, тобто з одного боку – це засіб ігрового моделювання оточуючої дійсності, а з другого – методичний прийом навчання” [1, 46].

С.М. Тюнікова [8] вважає, що дидактична гра – це не метод навчання, а форма організації навчального процесу, яка, з одного боку, є ігровою дією і задовольняє ігрові потреби учнів, а з другого – навчально-пізнавальною діяльністю, орієнтованою на вирішення навчальної проблеми, успішне засвоєння матеріалу тієї чи іншої дисципліни.

П.І. Підкасистий, Н.К. Ахметов, Ж.С. Хайдаров дають своє трактування навчальної гри, визначаючи її як „активну навчальну діяльність з імітаційного моделювання систем, явищ, процесів, що вивчаються, а також майбутньої професійної діяльності...” [6, 22].

В.Г. Семенов стверджує, що „дидактичну гру можна вивчати з різних позицій: як особливий тип регуляції поведінки особистості (психологічний аспект) та як складноорганізовану систему людської діяльності, що виникає внаслідок зближення і взаємодії гри і навчання (системний аспект). У разі, якщо дослідники не беруть до уваги особистість гравця і реальний хід навчально-ігрової діяльності, дидактична гра у цьому випадку є нормативною моделлю, яка диктує норми ігрової поведінки і не залежить від складу учасників, часу і місця проведення гри (нормативний аспект). Нарешті, дидактична гра може розглядатися з позиції навчання (дидактичний аспект)” [7, 61].

Можна навести ще багато точок зору відносно визначення навчальної чи дидактичної гри, але справа не в цьому, а в розумінні тими, хто має безпосереднє відношення до педагогічного процесу того, що дидактична гра – це найбільш високий, узагальнюючий

різновид активних методів навчання, при якому навчальна і пізнавальна діяльність учнів організується у вигляді гри. Суттєвою рисою дидактичної гри є двоплановий характер діяльності учнів на уроці. З одного боку, учні поставлені в умовну ситуацію, а з другого залишаються в рамках реального навчального процесу і реалізують реальні загальнонавчальні уміння. Причому, педагогічні завдання – навчальні, розвиваючі, виховуючі – є головними, становлять основну мотивацію дидактичної гри, а досягнення ігрової мети (успішне виконання ролі, прийняття правильних ігрових рішень, одержання максимальної кількості балів) – другорядними.

Дидактичні ігри сприяють активізації розумової діяльності учнів, а також роблять навчальний процес більш емоційним і радісним, сприяють зростанню пізнавального інтересу учнів до розглядуваних проблем. Але ігри, які несуть у собі значний емоційний заряд, треба використовувати, дотримуючись міри, щоб не викликати перевантаження учнів, гра повинна бути подією в їх житті.

Відмічаючи особливості дидактичної гри, слід звернути увагу на її груповий характер. Вона потребує інтенсивної взаємодії між учнями, бо мета ігрової діяльності може бути досягнута лише спільними зусиллями, але ніколи поодиночку. Коли ми запитали учнів двох груп другого року навчання Київського професійного ліцею ювелірного мистецтва, чи подобається їм колективно вирішувати навчальні проблеми, то 69 % з них відповіли позитивно. На питання: „Що саме їм подобається при колективному вирішенні питань?“, учні відповіли, що:

- колективне обговорення – це цікаво;
- встановлюються дружні стосунки, доброзичливі відносини;
- краще засвоюється навчальний матеріал;
- така робота зацікавлює, заставляє думати, шукати, потребує кмітливості.

Суттєвим є той факт, що діяльність учнів в умовах ігрових методів навчання подібна до структури їх майбутньої професійної діяльності, де також має місце робота на кінцевий результат, розподіл та кооперація праці. Це, в свою чергу, створює обстановку „умовної практики“, зближує навчальну і майбутню професійну діяльність випускників шкіл, ПТУ.

Колективна діяльність учнів на ігрових заняттях передбачає зміну у функціях та ролі викладача, вже не тільки він впливає на учнів, але й існує зворотний зв'язок – учні впливають на викладача. Складається новий тип міжособистісних стосунків учителя і учнів, останні перетворюються в помічників, союзників учителя.

Якщо зазначені вище особливості дидактичної гри як методу навчання знайшли своє висвітлення в педагогічній літературі, то проблема взаємозв'язку ігри і проблемних методів навчання, ігрових і проблемних ситуацій потребує подальшої теоретичної розробки і перевірки практикою. Досвід свідчить, що ігрові ситуації тоді стають цікавими для учнів, коли в основі їх є протиріччя, коли треба вести пошук інформації, якої не вистачає, або коли не співпадають позиції, інтереси учнів, зайнятих у грі, що, звичайно, викликає дискусію. Таким чином, принцип проблемності реалізується насамперед у змісті навчального матеріалу, який задається у вигляді системи конкретних проблемних ситуацій, а також у процесі самої ігрової діяльності, коли учні вирішують несподівано виникаючі проблеми, намічають варіанти дій, приймають рішення в умовах, які змінюються. Але ми вважаємо, що не всі навчальні ігри реалізують проблемні методи навчання, адже, якщо класифікувати ігри в залежності від характеру пізнавальної діяльності учнів, то можна визначити репродуктивні, частково-пошукові, пошукові та творчі види ігор.

Ті дидактичні ігри, в ігрових ситуаціях яких репродукується знання учнів з метою формування умінь та навичок, відносяться до репродуктивних ігор. Процесуальна сторона діяльності на уроці спрямовується та контролюється вчителем. Ці ігри передбачають наявність та використання зразка у вирішенні навчальної задачі. Ігри, зміст яких хоча і базується на наявних в учнів знаннях, але передбачає елементи пошуку, необхідність здійснювати логічні операції, відбирати потрібні знання та використовувати їх у певній послідовності, можна віднести до частково-пошукових ігор.

Характерною рисою окремих дидактичних ігор є ще більше ускладнення навчальних завдань, залучення учнів до діяльності, яка передбачає елементи дослідження. В процесі виконання таких завдань учні проводять ряд логічних операцій – виділяють головне у навчальному матеріалі, визначають поняття, застосовують порівняння, доведення, спростування, узагальнення, намічають послідовність вирішення проміжних ігрових етапів, роблять висновки. Це пошукові дидактичні ігри, вони готують учнів до творчих видів ігор.

„Технологія” останніх і є конкретно „технологією” проблемного навчання. Розробляючи дидактичні ігри з того чи іншого навчального предмету, викладач повинен розподіляти їх у порядку зростання розвиваючого, навчально-пізнавального впливу, забезпечуючи перехід від простішого типу гри до більш складного. Цей перехід буде відповідати різним етапам оволодіння учнями змістом навчального матеріалу, який моделюється в грі.

Складаючи методику проведення дидактичної гри, викладачу слід проаналізувати її за такими елементами: 1) назва; 2) мета; 3) рівень складності та проблемності; 4) склад учасників; 5) ігрове обладнання, місце і час проведення гри; 6) сценарій чи опис гри; 7) правила гри, ігрові дії; 8) результати гри.

Особливу увагу треба звернути на підбір учасників гри: розподіл ролей буде значно ефективнішим, коли викладач базується на знанні особистості учнів, здійснює індивідуальний підхід до кожного з них. Такі показники, як успішність, рівень розвитку мислення і мови, організаційні, інтелектуально-вольові якості, участь у громадській роботі, впливають на розстановку учасників навчальної гри.

Розподіл ролей, знайомство з сценарієм гри проводиться за декілька днів до початку гри. Учні треба також ознайомити з правилами гри, роз’яснити, що спільного між ігровою і реальною ситуацією, яка імітується. Учні повинні до кінця зрозуміти зміст гри, її правила, свою роль, інакше вони не зможуть управляти грою. На даному підготовчому етапі учні консультуються у викладача, збирають додаткову інформацію, контактують між собою.

Власне ігровий етап – це центральна ланка навчальної гри. Тут іде самостійна продуктивна робота учнів, в умовах колективної взаємодії співставляються різні точки зору, засоби дій, обґрунтовується необхідність альтернативних рішень, обговорюються і оцінюються проміжні та підсумкові результати. Учасники гри порівнюють власні оцінки із зовнішніми (експертними), формують підходи до вирішення поставленої проблеми. На заключному етапі викладач підводить підсумки, оцінює роботу учнів кількісно і якісно, виділяє загальний позитивний результат колективного пошуку, обґрунтовує оптимальність вибраного рішення. Для оцінювання результатів діяльності учнів у ході гри можна запропонувати таблицю:

Учасники гри	Ситуації	Число прийнятих рішень і їх обґрунтування	Сума балів по ситуаціях	Загальна сума балів

Ігрові
команди

Звичайно, в процесі гри викладач має право корегувати її хід, дії учнів, полегшувати чи ускладнювати ситуації, але його активність не повинна бути надмірною, бо часті підказки, поправки „вибивають” учнів з ігрової ролі, загублюється цілісність гри.

При засвоєнні учнями змісту організаційно-економічних дисциплін особлива увага приділяється діловим іграм.

Ділова гра – це метод навчання в професійній діяльності шляхом її моделювання з обов’язковим динамічним розвитком ситуації чи проблеми, що розв’язується, у певній послідовності рішень та дій її учасників.

Ділова гра застосовується для розвитку творчого мислення, формування пізнавальної мотивації, практичних умінь і навичок учнів, забезпечує набуття ними предметно-професійного і соціального досвіду.

Науковцями визначені основні психолого-дидактичні принципи розробки і проведення навчальних ділових ігор [2, 78-100].

1. Принцип імітаційного моделювання конкретних умов та динаміки виробництва, а також ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності.

2. Принцип проблемності змісту навчальної ділової гри. Цей принцип означає, що в гру закладаються не готові завдання, а реальні проблеми, які потребують від учнів їх аналізу та самостійного пошуку шляхів розв'язання.

3. Принцип спільної діяльності учасників гри в умовах розподілу і інтеграції виробничих функцій, що імітуються.

4. Принцип діалогічного спілкування учасників. Діалог з необхідною умовою розв'язання навчальних проблем і завдань, підготовки та прийняття спільних рішень, розвитку пізнавальної активності учнів.

5. Принцип двоплановості гри. Дотримання цього принципу вимагає від викладача створення таких об'єктивних умов проведення гри, за яких її учасники могли б діяти, усвідомлюючи, що вони і виконавці ролей, і майбутні спеціалісти.

Згадані принципи повинні бути реалізовані в конкретній методиці розробки ділових ігор. Існують різні підходи до конструювання ділових ігор. Так, дослідники управлінських ігор розглядають ділову гру як деяку організаційно-технічну систему [8]. Виходячи з цієї позиції розробка ділової гри зводиться до створення проекту такої системи і включає наступні стадії: технічне завдання, технічний проект, робочий проект, випробування. Суттєвим недоліком такого підходу є застосування однакової методики для розробки різних типів ділових ігор: навчальних, виробничих (для прийняття оптимальних рішень на виробництві), дослідницьких (для наукових досліджень).

Ми вважаємо, що найбільш адекватною психолого-дидактичним принципам конструювання учбових ділових ігор є методика запропонована В.І. Рибальським [4, 26-33]. Згідно з цією методикою можна виділити такі етапи розробки ділової гри.

1-й етап. Визначення мети гри.

Головна мета ділових ігор – формування професійних знань, умінь і навичок, які необхідні майбутньому спеціалісту. Підходячи до розробки конкретної ділової гри слід чітко визначити, які знання, вміння і навички повинні сформуватися в учнів.

2-й етап. Вибір об'єкту гри і його дослідження.

Об'єктом гри може бути фрагмент професійної діяльності спеціаліста, виробничий процес, ситуація чи проблема, для вивчення яких і вироблення конкретних рішень доцільно застосувати гру. На даному етапі слід визначити організаційно-технічну структуру виробництва (чи його підрозділів), функції працівників, характер їх взаємодії, індивідуальні і колективні цілі, результати тих чи інших дій та рішень.

3-й етап. Розробка моделі ділової гри.

Розробка моделі гри передбачає певну дидактичну обробку об'єкту гри – узагальнення, конкретизацію ситуації, відбір необхідних числових даних, стиснення масштабу часу тощо. Таким чином здійснюється виділення того змісту, який повинен бути засвоєний учасниками гри. Водночас при конструюванні рольової структури визначається склад учасників гри, їх функції та взаємозв'язки. При цьому реальні професійно-трудова функції можуть звужуватись, об'єднуватись чи розподілятись на декілька ігрових. Виявлені відмінності інтересів працівників також доцільно відтворити у ролях.

Потім розробляється процес гри: визначається послідовність етапів, операцій, кроків; намічаються місця введення „збоїв” для імітації вірогідного характеру виробництва. Такими „збоями” можуть бути: поломки обладнання, відсутність необхідних матеріалів, скорочення терміну виконання робіт тощо.

4-й етап. Розробка системи оцінювання.

Для кожної гри розробляється своя система оцінювання, але вона обов'язково має передбачити: оцінку глибини і якості знань учасників; визначення правильності виконання ролі й ефективності взаємодії з іншими учасниками гри; прийняття оптимальних рішень і внесення конкретних пропозицій при розгляданні проблем; спонукання учнів до активної участі у грі; дотримання ігрової дисципліни.

Найчастіше система оцінювання розробляється у балах.

5-й етап. Формування інформаційного забезпечення гри.

На цьому етапі складаються всі форми документів, якими будуть користуватися учасники гри, оформлюються вихідні дані, таблиці, графіки, формується облікова інформація. Якщо у грі використовується ЕОМ потрібно підібрати програми чи розробки нові.

6-й етап. Експериментальна перевірка гри.

У ході експериментальної перевірки гри виявляється її цінність, з'ясовуються питання, що потребують доопрацювання, встановлюються затрати часу на проведення етапів, стадій, операцій.

7-й етап. Остаточна доробка і оформлення гри.

За результатами експериментальної перевірки гра доопрацьовується і подається у таких методичних матеріалах:

вихідна інформація про гру (проспект гри). Дозволяє досить повно ознайомитись із змістом, направленістю і метою гри. У проспекті також приводяться деякі характеристики гри (сфера використання, кількість учасників, етапи і послідовність гри);

методичні вказівки з підготовки і проведення гри для викладачів;

комплект документації, необхідної для виконання учасниками всіх ігрових дій.

Розроблену таким чином ділову гру можна використовувати неодноразово, поступово розширюючи її зміст.

У методиці проведення гри, як правило, виділяють три етапи: підготовчий, ігровий, заключний.

На першому етапі проводиться інструктаж учасників викладачем (визначається тема, мета, задачі і зміст гри). Формуються ігрові команди і розподіляються ролі, видаються вихідні дані і інструкції.

Другий етап (власне гра) передбачає виконання учасниками ігрових дій і їх постійне корегування з боку викладача: вивчення вихідної інформації, оцінка обстановки, аналіз ситуації, визначення шляхів її розв'язання тощо.

На заключному етапі аналізується хід і результати гри, прийняті рішення, підбиваються підсумки.

Пропонуємо приклад ділової гри „Будівельна діляниця”, розробленої нами для техніків-будівельників. Гра міжпредметна, у процесі її, учням необхідні знання з предметів „Технологія і організація будівельного виробництва”, „Нормування праці”, „Економіка будівництва”, „Основи ринкової економіки”.

Дидактична мета гри: закріпити знання учнів з оперативного управління будівництвом, сформуванню вміння приймати правильні рішення в умовах динамічного виробничого процесу, здійснювати економічний аналіз прийнятих рішень.

Предмет гри: процес виробництва і управління на будівельній ділянці.

Учасники гри та їх функції.

Для проведення гри група учнів розподіляється на три ігрові команди. У кожній команді визначені такі ролі: „начальник діляниці” (1-2 учні), „майстер”, „плановик” (по 2-3 учнів).

Функції „начальника діляниці”: організація процесу виконання завдання між учасниками, консультація з викладачем, прийняття остаточних рішень у суперечливих питаннях, оцінка роботи кожного члена команди.

Функції „майстра”: оцінка матеріального забезпечення плану, розподілення робочих у складі ланок і завдань між ними, регулювання ходом виробництва.

Функції „плановика”: оцінка напруженості плану, ведення облікової документації, надання „майстрам” необхідної інформації для прийняття рішень, розрахунків підсумкових показників.

Викладач виконує роль арбітра. Він проводить вступний інструктаж, видає учасникам завдання, спостерігає за ходом роботи. У процесі гри викладач консультує учасників, а також повідомляє деякі рішення і розпорядження керівництва будівельно-монтажного управління.

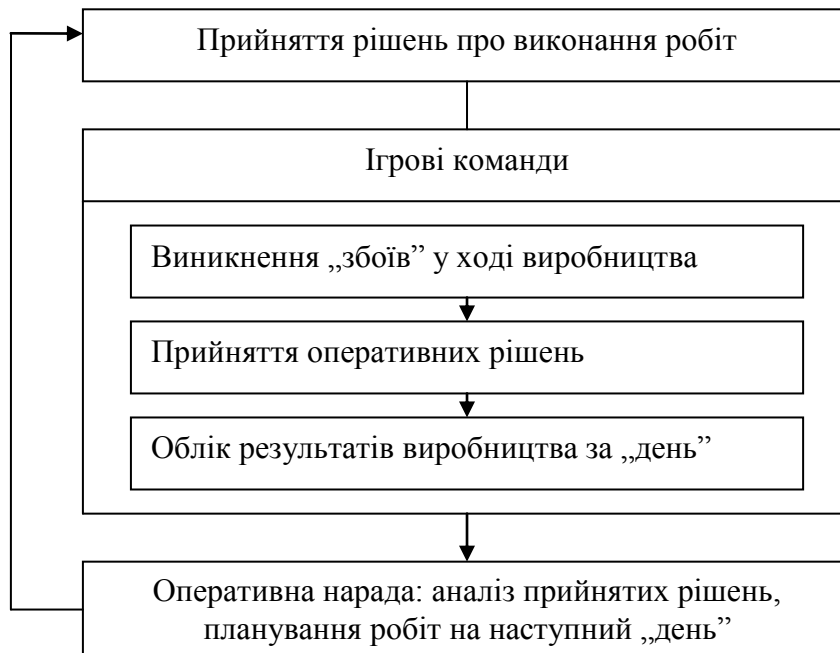
Хід гри.

Гра включає дві стадії.

Перша стадія – оперативне планування будівництва. Кожна команда отримує вихідні дані: проект декадно-добового графіку робіт і графіку постачання матеріалів, кваліфікаційно-числовий склад бригад, норми виробітку робочих (з урахуванням коефіцієнту їх перевиконання), норми витрат матеріалів. Вони оцінюють напруженість графіку виробництва, перевіряють забезпечення бригад матеріалами та конструкціями. У процесі виконання дій розроблюються конкретні пропозиції: зменшити запланований об'єм робіт, включити в графік постачання ті чи інші матеріали, збільшити кількісний склад бригади тощо. Потім проводиться нарада на якій розглядаються рішення команд, корегуються і затверджуються декадно-добові графіки виробництва і графіки-заявки постачання матеріалів.

На **другій стадії** командам видаються: опис умов роботи бригад, інструкції для прийняття рішень, розрахунково-нормативні матеріали, форми облікових і звітних документів. Після вивчення матеріалів програється кожен „день” роботи бригади на дільниці. На „початку дня” майстри визначають склад ланок бригади і розподіляють завдання. Потім імітується процес виконання робіт протягом дня. У зв'язку з передбаченою імовірністю „збоїв” викладачем завчасно заготовлені пакети карток, в яких вказуються причини відхилень. Шляхом витягування карток імітуються можливі „збої” при виконанні робіт: недопостачання матеріалів, поломки машин і механізмів, неблагоприятні погодні умови, невихід робочих, виникнення непередбачених робіт. Ці „збої” не залежать від гравців, але рішення прийняті ними впливають на хід виробництва. Для прийняття рішень по ліквідації „збоїв” „майстри” звертаються до керівництва по оперативному управлінню виконанням робіт. Ця стадія гри представлена на мал. 1.

Оперативне регулювання ходом робіт на дільниці (мал.1).



Добираючи варіант вирішення ситуації, учні повинні враховувати цілий ряд умов і обмежень: невідповідність кваліфікаційного розряду робочого розряду виконуваних робіт приводить до зниження продуктивності праці або погіршення якості робіт; понаднормові роботи для кожного робочого не повинні перевищувати чотирьох годин на протязі двох днів підряд тощо. Прийняті рішення узгоджуються з начальником дільниці і передаються „плановику” для виконання необхідних розрахунків. У кінці „дня” проводиться оперативна

нарада, де команди доповідають про хід виробництва, аналізують прийняті рішення і планують роботи на наступний „день”. Так послідовно програється кожен робочий „день”.

У кінці гри викладач разом з учасниками проводить оцінку діяльності команд. Краща команда визначається при порівнянні результатів виробництва: процент виконання плану і зменшення кількості виробничих збитків (% браку, перевитрати матеріалів, фонду заробітної плати).

Таким чином, теоретичні розвідки та експериментальні дослідження підтверджують ефективність впровадження ігрових технологій навчання в процес професійної, економічної підготовки учнів ПТНЗ.

Література:

1. Вайсбурд М., Апатова Р. Игра в учебном процессе // Народное образование, 1986. – № 8. – С. 46-47.
2. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск, 1987.
3. Ефимов В.М., Комаров В.Ф. Введение в управленческие имитационные игры. – М., 1980. – 216 с.
4. Игровые занятия в строительном вузе: Методы активного обучения / Под ред. Е.А. Литвиненко, В.И. Рыбальского. – К.: 1995.
5. Ляпина Г.А. Игра как средство активизации учебно-воспитательного процесса. – Алма-Ата: Мектеп, 1978. – 65 с.
6. Пидкасистый П.И., Ахметов Н.К., Хайдаров Ж.С. Игра как средство активизации учебного процесса. – Советская педагогика, 1985. – № 3. – С. 22-25.
7. Семенов В.Г. Дидактическая игра как форма обучения. – Радянська школа, 1989. – № 3. – С. 61-65.
8. Тюнникова С.М. Эвристическая игра в обучении гуманитарным предметам учащихся средних профтехучилищ. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1989. – 18 с.
9. Сухомлинский В.А. Мир младших // Народное образование. – 1967. – № 5. – С. 37-43.

Павел Піндера

м. Пьотрков Трибунальський, Польща

МЕДІА І МУЛЬТИМЕДІА В ОСВІТІ

В світі, в виданнях присвячених освіті, застосовується термін медіа стосовно засобів масового повідомлення, як і кожні дидактичні посібники, які застосовуються в школі. П. Хейніх і співавтори вказують на латинське походження терміну медіа від слова між і визначають медіа як посередників, або способи. Медіа це щось таке, що передає інформацію серед відправників і отримувачів. Якщо медіа передають інформації корисні для навчання, тоді отримують назву освітні медіа. Ці посередники, які є передавачами інформації від відправника до отримувача у вигляді повідомлень, носять назву медіа в незалежності від масовості повідомлення, чи повідомлення робиться в шкільному класі, або в університетській аудиторії [4].

На думку В. Сквишлевського медіа є засобом взаємоповідомлень і можуть брати участь в структуризації, кодуванні, переказуванні, отримуванні і перетворюванні змісту і завдяки учням можуть реконструювати знання про світ [3]. Т. Гобан-Кляс вважає медіа як пристрій для трансляції повідомлень, а Е.Т. Халль – як пристрої розумового розвитку організму, які з пізнавальною метою створила людина, в тому для кращого репрезентування навколишньої дійсності і для ефективного розуміння [9].

Медіа-це речі, матеріали, пристрої які передають отримувачам визначені інформації, певні повідомлення словом, малюнком, звуками, здатними надавати їм можливість виконувати інтелектуальні і мануальні дії.

За визначенням В. Стриковського, "...зміст поняття медіа створює декілька сучасних медіа:

зміст конкретного засобу, який передається як сукупність сенсорних подразників, або інформація, наприклад кінематограф;

матеріальна база, на якій записаний визначений зміст, тобто носій форми зв'язку, наприклад кінострічка,

засіб передачі, який дає можливість надання повідомлення для отримувача, тобто технічне устаткування, яке служить для "оживлення" повідомлення записаного на матеріальному носії, наприклад кінопроектор" [5; 6; 7; 8].

Великий обсяг змістовних термінів медіа змушує нас класифікувати їх.

Динамічний розвиток засобів мультимедіа став причиною того, що тепер втрачено актуальність одного з класичних розподілів медіа на наочні, слухові і наочно-слухові. Для сучасності краще відповідають дихотомічні розподіли.

Медіа дидактичні використовуємо з метою збільшення ефективності реалізації мети, завдань і дидактичного змісту. Вони є необхідним елементом методів навчання. Методом навчання на підставі педагогіки обумовлюється свідомий і раціональний обміркований спосіб, визначений метою навчання, дидактичними правилами і характером змісту навчання.

На думку В.Оконя, "метод навчання – це надійна і систематично застосовувана система дій вчителів і учнів, свідомо реалізованих з метою створення складних змін в особистості учнів" [2]. Вирішальним значенням для оцінки методу навчання є характер дій вчителів і учнів, а також дидактичних засобів, які підтримують або замінюють деякі дії. На думку В. Оконя, дидактичні засоби це: "матеріальні речі, які дають можливість удосконалити процес викладання – навчання і отримання оптимальних шкільних досягнень" [2].

Беручи під увагу критерій складності і використання електроенергії для живлення устаткування медіа, його можна поділити на дві великі групи:

1) прості медіа використовуються без устаткувань і електроенергії, прикладом є зразки, діаграми, таблиці, друковані підручники, ксерографічні копії і т.п.;

2) складні медіа (або технічні) утворюють два елементи: устаткування і дидактичні матеріали, наприклад проектоскопи і фоліограми і аудіо-записи. відеомагнітофони і відеокасети, комп'ютери та їх програмування.

З педагогічної точки зору цікавим є розподіл, впроваджений в медіа М. Мк. Люханем: гаряче і холодне. Чим більша кількість інформації є в відповідному повідомленні, тим "гарячишим" є повідомлення і навпаки, коли повідомлення дає менше елементів, які дають змогу легко декодувати його значення, тим "холодніше". В випадку гарячих повідомлень активність учнів в процесі навчання слаба, тому що все подається постачальником повідомлення. В той же час учень, який отримує холодне повідомлення, повинен певною мірою брати участь у його створенні, завдяки чому є більш активним і цілком включається в процес навчання. Тому "перегріті" повідомлення обмежують інтелектуальні зусилля і творчу ініціативу отримувачів. Розвиток комп'ютерної техніки і пов'язаних з нею мультимедіа стали причиною обов'язкового впровадження наступного розподілу на: медіа, які сповіщають (трансляційні), вимагаючи якомога більший рівень і многобічний характер активності тих, хто вчиться.(9) Роль медіа в сповіщаючому навчанні полягає в запевненні учнів відповідного засобу сенсоричних даних для процесів спостереження і оглядання [6; 12].

До масових медіа зараховуємо традиційні пресу, радіо і телебачення. Роль масмедіа в громадському житті, в тому числі і в освіті, особливо паралельної, постійно зростає. Це вони становлять головне джерело інформації про оточуюче середовище, створюють образ сучасної культури, визначають напрямок діапазону контактів з нею, формують прихильність і позиції. Одна із значних її виконуючих функцій в глобальній освіті стосується орієнтації суспільства до проблем сучасного світу також до пробудження розуміння інших культур.

Однією з частин функцій медіа, на яку тепер робиться акцент, це є освітня функція. Медіа в цьому випадку мають допоміжне значення, доповнюючи традиційну систему освіти (освітні фільми і ін.), виконуючи набагато важливішу роль головного інструмента освіти, наприклад навчання за допомогою Інтернета. В вищих навчальних закладах все частіше відкриваються напрямки, на яких програма реалізується тільки через віртуальне спілкування (крім іспитів). Багато наукових конференцій тепер має форму конференцій віртуальних.

Віртуальна освіта має особливе значення на територіях з низькою компактністю населення, де відсутня традиційна освітня база (наприклад на селі).

Освіта через Інтернет може бути надзвичайно корисною для інвалідів.

У цьому випадку йдеться мова про освіту автотелічну, безкорисливу. До цієї категорії можна зарахувати різні популярні наукові програми, природознавчі, екологічні, які завдяки цікавій формі притягують глядачів, читачів і, в деякій мірі, постачають знання із світу науки або природи. Фільми, екранізовані за класичними творами світової літератури заохочують багатьох глядачів звернутися до книги, теленовели показують зразки відносин в родині, розв'язання життєвих проблем і тп.

Спільною рисою культурних теорій є підкреслення високого рангу масмедіа в сучасній культурі, в формуванні норм і стандартів культури, визнання їх домінуючого значення в відбуваючих змінах. Класичним теоріям протиставлені сучасні теорії власної вигоди, а також соціалізуюча функція засобів масового інформування. Предметом досліджень в межах цих теорій є вплив масмедіа на отримувача, тобто пошук відповіді на питання: як масмедіа діють з людьми, як їх формують, виховують, яка їх ефективність і дієвість впливу? В принципі телебачення (громадське, кабельне, супутникове) це найактивні масмедіа, які можуть ефективно висувати проблему про глобальне освітнє значення – орієнтувати в проблемах сучасного світу (між ін. екологія, харчування, здоров'я, міграції), вчити зрозумінню інших культур, формувати патріотичні відносини. Проникає до свідомості людей в цілому світі, незалежно від їх віку, освіти, раси, віросповідання і світогляду. Надає глядачам інформацію з різних галузей знань, збуджує і поширює зацікавленість і захоплення, приносить відпочинок і розвагу, формує відношення, показує позицію сенсу життя і кохання, відіграє суттєву роль в удосконаленні освіти сприяє професійному удосконаленню особистості.

Термін мультимедіа заявився в сімдесятих роках. В англо-мовних видавництвах словом мультимедіа почали називати пакети наукових посібників, які пізніше називали дидактичними засобами, в яких були зібрані різного типу дидактичні матеріали: підручники, ілюструючи матеріали, зразки, природні екземпляри, крейда, фільми, супроводні матеріали. Найпоширенішими в житті медіа в дидактичному процесі до наших днів залишилися книжки, крейда і дошка.

Навчання і учіння мультимедіа полягає на застосовуванні різноманітних спеціально підібраних аудіовізуальних і інших матеріалів з метою заповнення учням взаємодоповнюючих джерел знань найвищої якості [7; 10; 11; 13; 14].

Мультимедіа – систему визначає також В. Оконь, розуміючи під цим визначенням "своєрідну систему аудіовізуальних дидактичних засобів даючих змогу – в зв'язку з системою традиційних засобів – оптимізації процесу навчання визначених змістів і також досягнення найвищих ефектів. Ця система охоплює кінофільми, діапозитиви, телебачення, радіо, програмне навчання, демонстраційні предмети, карти, картини, а також лабораторне обладнання. Ці засоби, з яких користаються в ході уроку вчитель і учні, комплектуються в залежності від теми дидактичних занять" [2].

Створені нові медіа, або технології накопичування, переробки, використання і передавання інформації, мають дві риси: електронність і взаємодієвість. Отож це такі медіа, які базуються на нових носіях і техніці передавання інформації, а одночасно які дозволяють людині користатися з них на симулюючому діалозі. Надзвичайно важливу роль в цьому процесі виконує навчання мультимедіа, яке закладає комплексне застосування дидактичних засобів не тільки передаючих візуальні інформації, але які також сприяють і навіть примушують учнів до певної активності.

Змінюються три основні елементи мультимедіа: медіа, інструменти, вироби. В першому періоді, коли в шкільному класі не було комп'ютера, книжки з ілюстраціями були медіа, кольорові шарики ручки були інструментом, виробами ж були кольорові рисунки. В другому періоді, коли в школі помічником став комп'ютер; медіа став текст, статичний або динамічний образ, комп'ютери складали технології і оптично прочитувані бази даних, такі як

відеокасети, виробами ж були ноутбуки, відео, освітні ігри та ін. Мультимедіа це щось більше, ніж тільки одночасне існування багатьох медіа.

Мультимедіа можна також скорочено визначити як технології, що інтегрують в собі три галузі: публіцистично-видавничу техніку, комерційну електроніку і комп'ютерні застосування, в такі медіа, які служать обміну інформації. Розглядаючи мультимедіа, треба враховувати співіснування:

- двох різних мов реєстрування культури – і конічної, і символічної;
- репрезентаційних, семантичних і експресійних можливостей знаків (уявлення, значення і вираження);
- різних інтелектуальних можливостей і комунікативної компетенції людей;
- різних функцій медіа, які впливають з технічних можливостей устаткування і запрограмування.

Таким чином, проаналізувавши вищезазначене, можна зробити висновок, що завдяки мультимедіа стають можливими процеси міжлюдського зв'язку, а мультимедіа є суттєвими чинниками його саморозвитку відповідно до сучасних соціально-економічних умов розвитку суспільства.

Література:

1. Купісевич Ч.: Основи загальної дидактики. Варшава 1976
2. Оконь В.: Педагогічний словник. Варшава, 1992
3. Скшидлевський В.: Технологія навчання – перетворювання інформації- передавання. Познань 1990
4. В.Скшидлевський: Технологія освіти-Переробка інформації- Зв'язок.УАМ, Познань, 1999.
5. Стриковський В.: Аудіовізуальні дидактичні матеріали. Варшава, 1984
6. Стриковський В.: Еволюція ролі медіа в освіті.
7. Стриковський В.: Основи навчання мультимедіа. Варшава, 1984
8. Стриковський В., Засць А.: Медіа в культурі, науці і освіті. Тарнів, 1996
9. Халль Е.Т: Крім культури.ПВН, Варшава 1984
10. Ющик С.: Взаємодія людини з медіа."Вчитель і школа" 1997, №3
11. Ющик С.: Зв'язок людини з медіа. Катовіце, 1998
12. Ющик С.: Комп'ютерне навчання і виховання дітей з розладом в читанні та письмі. Катовіце 1996.
13. Ющик С.: Програмні основи медіа і інформативної освіти. "Вчитель і школа" 1998, №2 (5).
14. Ющик С.: Форма зв'язку людини з медіа."Шльонськ", Катовіце, 1998.

*М.П. Свіржевський
м. Вінниця*

ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР В ЕКОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ УЧНІВ ПТНЗ

Постановка проблеми. У сучасних умовах підготовка висококваліфікованих фахівців неможлива без використання в навчальному процесі новітніх освітніх технологій, що базуються на інтерактивних методах навчання. До них належать: комп'ютерні тренінги, ділові ігри, "кейс-метод", індивідуальні та командні проекти та ін. До основи цих методів покладено моделювання ситуації, розробки та прийняття рішення. Центральною фігурою під час заняття є учні, які вирішують певні завдання.

Мета цієї статті полягає в тому, щоб показати використання інтерактивних методів навчання в економічній освіті учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), підвищення їхньої професійної компетентності, спроможності самостійно приймати рішення, розв'язувати проблеми сучасного виробництва та ринку.

Сьогодні у ПТНЗ, які готують бухгалтерів, обліковців, агентів з постачання, менеджерів, тощо, викладачами використовуються різноманітні педагогічні інновації. Враховуючи розвиток комп'ютерного забезпечення, використовуються спеціалізовані програми: "1С: Підприємство.

Бухгалтерський учет для України” версія 7.7; “Фінансист”, “Фінанси без проблем”, “Парадокс -45”, Lotus Organizer, Page Maker, Adobe Photoshop, Corel Draw.

Застосовуються комп’ютерні технології для виявлення рівня знань учнів (вхідне, поточне і підсумкове тестування); обробки інформації; роботи в проектах, завдання для яких узяті з реального життя.

Наявність у навчальному закладі довідникової системи надає можливість кожному оперативно одержувати правову, фінансову інформацію. А наявність корпоративної мережі INTRANET, що моделює роботу глобальної мережі INTERNET, уможливорює навчання в постійному спілкуванні в мережі, участь у колективних проектах, оперативне реагування на економічні зміни в кожній діловій ситуації.

За цією методикою побудовано навчання на навчально-тренувальній фірмі (НТФ) Вінницького вищого професійного училища № 4, на базі якої готуються фахівці з професій “Агент з постачання” та “Менеджер”.

Навчання на базі навчально-тренувальної фірми має такі переваги:

Близькість до реальної дійсності, тому що НТФ працюють як реальні підприємства; лише товари, які продаються і купуються, та гроші, якими здійснюється розрахунки, є віртуальними.

Учні мають можливість навчатися на помилках, не боячись нанести збитків фірмі.

Учні вчаться жити в робочому колективі і набувають таких важливих якостей, як комунікабельність та вміння вирішувати конфлікти.

Практичне навчання можливе для різних комерційних спеціальностей в межах первинної підготовки.

Набуття практичних навичок дає можливість випускникам перейти до трудової діяльності повноцінними спеціалістами, що збільшує процент працевлаштування. Крім того:

Навчання в НТФ допомагає зрозуміти і засвоїти механізм зв’язків між відділами (підрозділами) фірми.

Необхідність працювати із зовнішніми партнерами дає можливість практично тренуватися з засобами комунікації (факс, Internet та ін.)

Міжнародні ділові зв’язки сприяють використанню іноземної мови на практиці, що допомагає її поглибленому вивченню.

Така система навчання змінює методику організації навчального процесу, роботу самого викладача. Кожний викладач НТФ є одночасно керівником відділу. Він зобов’язаний забезпечити роботу співробітників для виконання плану роботи на рік, квартал, місяць, і одночасно він має навчати учнів згідно з програмою. Така постановка питання робить працю викладача складною і незвичайною.

Отже, керівник відділу – викладач повинен знайти оптимальний варіант організації праці, що забезпечив би виконання програми та поточної роботи підрозділу. У відділі, згідно з розкладом, можуть знаходитися одночасно учні різних курсів, що дає можливість старшокурсникам передавати свій досвід роботи учням молодших курсів. Завдання викладача – розподілити роботу у відділі між учнями за різним ступенем складності в залежності від їхніх знань і вмінь. Завдання, які видаються учням, розроблені на основі навчальних програм. Виконану учнями практичну роботу викладач повинен перевірити, вказати недоліки, помилки, дати можливість виправити помилки, поставити оцінку за роботу. Обробка матеріалів, документообіг здійснюються за допомогою комп’ютера (в мережі).

Особливого поширення набуло використання в навчальному процесі ділових ігор, що можуть бути організовані:

- з окремої теми одного предмету;
- з комплексної тематики одного предмету;
- з комплексної тематики кількох предметів.

Наприклад, під час вивчення теми: “Організація виставок та ярмарок” з предметів “Маркетинг”, “Комерційна діяльність”, учням пропонується ділова гра “Ярмарок”.

Розглянемо план проведення даної ділової гри з учнями I і II курсів з спеціальності "Комерційна діяльність".

Тема: Організація проведення ярмарків і виставок

Мета: вивчити можливості участі НТФ у ярмарку, повторити та закріпити в учнів II курсу досвід роботи на виставкових заходах, узагальнити набуті знання з предметів "Комерційна діяльність", "Маркетинг", навчити учнів I курсу практичним прийомам роботи на ярмарку.

Тип заняття: урок формування вмінь і навичок.

Метод проведення: ділова гра.

Міжпредметні зв'язки:

а) Електронне опрацювання даних:

Тема: "Робота в текстовому редакторі Word";

б) Комерційна діяльність:

відділ продажу: "Реклама в підприємницькій діяльності";

відділ купівлі: "Вивчення видів угод. Порядок оформлення та укладання угод".

Наочні посібники:

- виготовлений рекламний матеріал;
- оформлений виставочний стенд;
- зразки – каталоги іноземних та вітчизняних фірм;
- опорний конспект з теми: "Ярмарки, виставки, їхня роль у формуванні

зв'язків з партнерами"

СТРУКТУРА ЗАНЯТТЯ

1. Організаційний момент – 2 хв.

2.. Актуалізація попередніх знань учнів – 5 хв.

3. Мотивація вивчення теми – 5 хв.

4. Повторення раніше вивченого матеріалу з теми: "Реклама в підприємницькій діяльності" – 20 хв.

5. Проведення гри – 240 хв.

6. Підведення підсумків ділової гри – 15 хв.

7. Закріплення вивченого матеріалу – 20 хв.

8. Підведення підсумків заняття – 5 хв.

9. Домашнє завдання – 3 хв.

Всього: 315 хв.

СТРУКТУРА ЗАНЯТТЯ

Група учнів поділена на 2 підгрупи, кожна з яких представляє дочірнє підприємство НТФ "Перлина Поділля". Кожний із учнів виконує функціональні обов'язки працівників фірми:

- директор;
- менеджер з продажу;
- менеджер з купівлі;
- менеджер з реклами.

У процесі підготовки до ярмарку на основі здобутих раніше знань з комерційної діяльності за темою "Реклама в підприємницькій діяльності" учні-учасники ярмарку виготовляють рекламні матеріали, продумують експозицію товарних взірців.

Із учнів I курсу обирають членів організаційного комітету, які ведуть оцінювання участі кожної фірми в ярмарку, активності учнів кожної групи під час повторення раніше вивченого матеріалу.

1. Організаційний момент

2. Актуалізація попередніх знань

Пропонуються слова, що є домінуючими під час вивчення даної теми, а саме **ярмарок і виставка**.

Команди протягом однієї хвилини обдумують і подають до оргкомітету перелік документів, які асоціюються у них зі словом "ярмарок"

Оргкомітет зачитує і оцінює ці слова: кожне вірне слово – +1 бал, а слова, що повторювались – + 0,5 бала.

3. Мотивація вивчення теми

Ярмарки посідають особливе місце в арсеналі засобів рекламної дії, оскільки надають широкі можливості демонстрації виробів, що рекламуються для встановлення прямих контактів з безпосередніми покупцями та споживачами. Особливо ефективні виставкові заходи в поєднанні з комплексом супроводжуючих рекламних дій:

- рекламною компанією в пресі;
- проведенням презентацій, прес-конференцій.

Ярмарки народились як заходи ринкового характеру, основна мета яких збут виготовленої продукції чи товарів. **Отже, ярмарки – це комерційні заходи, основна мета яких укладання торговельних угод за запропонованими зразками товарів.**

У кожній сфері діяльності щорічно є можливості щось пізнати, оцінити і продати під час міжнародних, регіональних і місцевих виставок та ярмарків. Тому для багатьох учасників цих заходів – участь у ярмарку – набагато більше, ніж просто форум або ринок. Протягом кількох днів здійснюється закріплення попередніх дружніх зв'язків та зав'язування нових, пошук нових джерел постачання та джерел інформації, обговорення певних тенденцій, ідей чи товарів. Для прогресивних підприємств важливість ярмарку неможливо переоцінити. Для дрібних фірм виставки та ярмарки – це засіб завоювання загального визнання та місце зустрічі з покупцями чи фахівцями, які по-справжньому, зацікавлені в одержанні інформації, шукають нові товари та послуги, а можливо і готові одразу ж зробити замовлення. Особисті контакти з представниками і потенційними клієнтами створюють атмосферу довір'я і доброзичливості, що поліпшує ділові стосунки. Перевагою також є те, що фірма – експонент може виступати з доповідями про товар, його переваги на симпозиумах, що відбуваються в межах ярмарку, розповсюджувати друковану рекламу, демонструвати фільми про цю фірму, тощо. Діяльність на ярмарку більше приваблює покупців до товарів, ніж всі публікації в пресі.

4. Повторення раніше вивченого матеріалу з теми "Реклама підприємницької діяльності"

Кожній команді пропонується провести презентацію фірм, які вони представляють. Оргкомітет оцінює презентації:

- якість сприйняття – 2 бали
- якість викладення матеріалу – 2 бали

5. Проведення ділової гри

Проведення ярмарку та робота учасників команд на ньому тісно переплітається із поясненням викладача – майстра виробничого навчання про роботу фірми з підготовки до участі в ярмарку та працю на ньому.

Перш за все, наголошуємо на значенні виставкових заходів для підвищення ефективності комерційної роботи конкретної фірми. Команди попередньо готуються до участі в ярмарку. Тому на даному занятті треба об'єднати домашнє завдання команд та пояснення теми викладача і відпрацювати навички роботи на ярмарку. Під час проведення цього навчального ярмарку ставимо перед собою таку мету:

- разом із учнями другого курсу втілити в життя весь набутий досвід роботи на ярмарку, навчити їх, використовуючи різноманітні рекламні засоби, ефективно працювати на ярмарковому стенді, проводити аналіз результатів діяльності;
- ознайомити учнів 1 курсу з етапами підготовки участі фірми в ярмарку, виготовленням рекламної продукції та вивчення основних вимог, що ставляться до неї;
- навчити учнів I та II курсу правилам роботи на ярмарку:
 - знайомство з партнерами
 - робота з продажу-купівлі на ярмарковому стенді.

Для досягнення цієї мети проводимо ділову гру таким чином, щоб кожний етап ділової гри спочатку супроводжувався поясненням та рекомендаціями майстра виробничого навчання, а потім учні будуть відпрацьовувати елементи ділової гри практично – захист використаного кожного елементу гри, доведення його доцільності та ефективності.

Узагальнюючи попередньо набуті знання, – виконання домашнього завдання з підготовки до участі у ярмарку, – можна сказати, що проведення ярмарку та участь фірми в ньому – робота дуже кропітка і для того, щоб вона приносила певний результат, потрібно намагатись надати цій роботі цілеспрямованого характеру. Тому під час організації участі фірми в ярмарку потрібно зосередити свою увагу на таких етапах:

- підготовка фірми до участі в ярмарку;
- робота на ярмарку;
- підведення підсумків.

Перший етап участі фірми в ярмарку вимагає особливого підходу та виваженості, тому її потрібно добре спланувати.

По-перше, фірма, що вирішила взяти участь у ярмарку, повинна визначитися для себе, якої мети вона хоче досягти.

Після цього кожний директор фірми (групи) обґрунтовує ті цілі, яких його фірма хоче досягти.

По-друге, необхідно розробити програму участі фірми в ярмарку.

По-третє, на основі визначеного об'єму коштів, які фірма може витратити на підготовку рекламної компанії, необхідно розробити план рекламної компанії, тобто вирішити ряд актуальних питань, пов'язаних із представленням фірми та її товарного асортименту на ярмарку.

У процесі планування рекламної компанії необхідно пам'ятати, що найбільший ефект приносить не один вибраний засіб реклами, а вдале поєднання декількох, що носять систематизований характер, логічно продовжують один іншого.

Під час планування рекламної компанії слід звернути увагу на такі моменти:

- виготовлення вивіски.

Кожна фірма захищає свою вивіску. Оргкомітет оцінює вивіски фірм; максимальна оцінка – 5 балів;

- листи-запрошення (демонстрація вимог до листів-запрошень; зразки листів-запрошень)

Кожна із команд захищає свої запрошення. Оргкомітет оцінює вивіски фірм; максимальна оцінка – 5 балів;

- візитівка, відповідні карточки;

рекламні сувеніри (демонстрація за допомогою графопроектора рекламних сувенірів).

Кожна фірма проводить захист своїх рекламних сувенірів. Оргкомітет разом з викладачем-майстром виробничого навчання оцінює рекламні сувеніри фірм; максимальна оцінка – 3 бали;

- ярмарковий каталог, проспекти, буклети (демонстрація вимог, що ставляться до ярмаркового каталогу).

Кожна фірма “захищає” свій ярмарковий каталог. Оргкомітет разом з викладачем оцінює ярмарковий каталог, проспекти, буклети фірм; максимальна оцінка – 5 балів;

- спеціальні пропозиції (розповідь про спеціальні пропозиції, демонстрація переліку інформації, що може бути розміщена в спеціальних пропозиціях). Кожна фірма захищає свої спеціальні пропозиції.

Оргкомітет разом з викладачем оцінює спеціальні пропозиції фірм; максимальна оцінка – 5 балів;

По-четверте, мало підготувати рекламний матеріал, необхідно ще й організувати виставку-експозицію запропонованих товарних взірців та підготувати презентацію запропонованих товарів.

Захист кожної команди – презентація свого стенду. Оргкомітет разом з викладачем оцінює презентацію кожної фірми; максимальна оцінка – 5 балів;

По-п'яте, для ефективної роботи та раціонального використання часу продавця та клієнта, необхідно розробити та мати в достатній кількості бланки ярмаркових замовлень, накладних, типових угод.

Кожна фірма проводить захист оформлених документів. Оргкомітет разом з викладачем оцінює документацію кожної фірми; максимальна оцінка -5 балів.

Таким чином, виконавши всі етапи підготовки фірми до участі ярмарку, кожна із команд готова до наступного етапу – роботи на ярмарку. Природно, що це один із головних етапів, оскільки без належної підготовки до участі неможливо організувати належним чином роботу на ярмарку. Проте, бувають такі випадки, що підготовка фірми до участі в ярмарку була бездоганною, добре підготовленою, але учасники не вміють працювати з клієнтами, виявились не підготовленими до роботи. Тому учасникам ярмарку необхідно добре продумати деталі своєї роботи на ярмарку. Якщо їх є декілька, то конкретно розподілити обов'язки між ними, надати їхній роботі продуманого і систематизованого характеру. Учасники повинні працювати на стенді єдиною командою, завжди готовими прийти на допомогу один іншому, допомагати у вирішенні проблем, що виникають і пам'ятати, що головне завдання – подати на належному рівні фірму та товарний асортимент, завоювати імідж, довіру і повагу в покупців.

Робота на ярмарку починається, перш за все, із знайомства з партнером.

Після знайомства з партнером треба бути готовими до роботи з продажу товарів. При цьому необхідно дотримуватись таких правил.

1. Не чекайте, поки покупець запитає про запропонований вами товар. Побачивши зацікавленість покупця вашим фірмовим стендом запропонуйте йому послуги, розкажіть про свій товар, про те, як ваша фірма може задовольнити потреби цього покупця. Демонструючи властивості товару чи послуги, ви показуєте свої справжні вміння продавця. Це називається "наступом" на покупця і має суттєве значення.

2. Після того, як ви відчували, що покупець хоче придбати ваші товари, ви повинні запитати, чи буде він оформляти замовлення, які умови постачання його влаштовують, яким видам оплати він надає перевагу: передплата з розрахункового рахунку і післяплата з розрахункового рахунку.

У залежності від умов продажу треба оформити супровідні документи. Якщо чеком, – оформлення накладної на відпуск товарів. Якщо передплата з розрахункового рахунку – замовлення, рахунок. Якщо після, то оплата з розрахункового рахунку.

Отже, зараз ми приступаємо до проведення ярмарку. Кожен учасник повинен зробити щонайменше 2 замовлення, передбачаючи різні форми оплати за замовлений товар.

Кожна фірма-учасниця повинна щогодини надавати інформацію про кількість проданих товарів (кількість замовлень, сума) та про кількість придбаних товарів (кількість, сума) для підведення підсумків роботи фірми на ярмарку. Крім того, кожна фірма готується до аналізу результатів діяльності на ярмарку.

Кожному учаснику ярмарку пропонується анкета оргкомітету. Просимо дати відповідь на її запитання та здати їх в оргкомітет.

Проводиться робота на ярмарку.

6. Підведення підсумків ділової гри.

1. Доповідь оргкомітету про підсумки роботи на ярмарку фірм-учасників.
2. Доповідь кожного директора про аналіз роботи його фірми на ярмарку (перелік питань):
аналіз ефективності використання рекламних матеріалів;
відзначення позитивних якостей та недоліків роботи фірми на ярмарку;
розіграш лотерей.

7. Закріплення вивченого матеріалу:

- розв'язання проблемних ситуацій;
- розв'язування кросворду.

8. Підведення підсумків заняття:

визначення команди-переможця;
огляд типових помилок учнів;
виставлення оцінок.

9. Домашнє завдання:

- законспектувати матеріал за темою “Ярмарки, виставки, їхня роль у формуванні зв’язків з партнерами”.

Проведення такої ділової гри дає можливість підвищити відповідальність кожного учня в розв’язуванні проблеми, глибше вивчити виробничі питання, здійснювати пошук інформації, шляхи її реалізації. У фінальній частині слід підвести підсумки, обґрунтувати шляхи розв’язання проблеми (ситуації), а також накреслити шляхи підвищення ефективності цього процесу.

Ділові ігри як метод навчання, формують у майбутніх фахівців економічний склад мислення, навички творчого підходу до практичної роботи, дають можливість розвитку самостійності у вирішенні виробничих проблем.

Для впровадження ділових ігор у навчальний процес необхідно:

- мати кадровий потенціал, який готовий для розробки та впровадження такої технології;
- створити постійно діючу школу або творчу групу педагогів, які б знайомилися із впровадженням ділових ігор;
- співпрацювати з підприємствами;
- перебудувати навчальні програми дисциплін з урахуванням сучасних економічних умов і методів навчання;
- продовжувати роботу з удосконалення матеріально-технічної бази навчального закладу, його комп’ютеризації;
- розширити доступ викладачів і учнів до інформаційних систем обміну та передачі інформації.

Висновок

Використання ділових у навчанні в економічній освіті учнів ПТНЗ важливе не лише для розвитку навичок прийняття комплексних та системних економічних рішень, підготовки до праці на сучасному підприємстві, в бізнесі для співпраці між виробником і користувачами, а й надає можливості уникнути грубих помилок, вчить працювати в діалоговому режимі, вирішувати будь-які конфліктні ситуації, проблеми.

Література:

1. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія /В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер, О.В. Чалий / За ред. В.Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с. – С.504.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е. Петров/ Под ред. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.
3. В.А. Трайнев Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения. - М.: Издательский Дом «Дашков и К⁰»: МАН ИПТ; 2002. – 360 с.

ІНТЕГРАТИВНІ КУРСИ У СТРУКТУРУВАННІ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Сучасні тенденції в розвитку професійної освіти “зумовлюють потреби постійної гнучкості в розробці та оновленні навчальних планів і програм. У зв’язку з цим виникає потреба переорієнтації навчальних планів і програм, включення до них нових предметів, розроблених на основі інтегрованих підходів [11, с.74]. Зміст навчання у професійній школі вдосконалюється як шляхом оновлення традиційних навчальних предметів, так і впровадженням інтегративних курсів, що викликано потребою подолати розрізненість знань, особливо різноциклових.

Проблема розробки інтегрованих курсів для професійно-технічних навчальних закладів є надзвичайно складною, вимагає залучення для теоретичного обґрунтування широкого діапазону галузей знань та діяльності. Чільне місце у розробці теорії інтегративних курсів для професійної освіти займає питання структурування змісту професійної освіти як системи оптимально поєднаних інтегративних та предметних навчальних курсів.

Базові ідеї структурування змісту освіти на інтегративній основі закладені в роботах С.У. Гончаренка, Р.С. Гуревича, В.Р. Ільченко, І.М. Козловської, В.В. Краєвського, О.В. Сергєєва, М.М. Скаткіна, А.В. Хуторського, Д.В. Чернілевського

Метою пропонованої статті є обґрунтування можливостей інтегративних курсів у структуруванні змісту професійної освіти на основі аналізу основоположних дидактичних понять (зміст освіти, зміст навчання, зміст навчального предмета, компоненти змісту освіти, критерії відбору змісту освіти тощо).

Зміст освіти у сучасній науці трактується “як педагогічно адаптований соціальний досвід, точніше людська культура, взята в аспекті соціального досвіду, у всій його структурній повноті. У цьому випадку зміст виявляється ізоморфним, тобто аналогічним за структурою (звичайно, не за обсягом), соціальному досвіду і включає в себе всі елементи, властиві людині, залученій до всього багатства сучасної культури. Такий зміст включає, крім “готових” знань і досвіду здійснення відомих способів діяльності, досвід творчої діяльності і емоційно-ціннісних відносин. Саме засвоєння цих елементів дозволяє людині не просто “вписуватися” в соціальну ієрархію, але і намагатися змінювати існуючий стан справ” [8, с.3].

Поняття «зміст професійної освіти» стосовно професійно-технічної підготовки кваліфікованих робітників трактується так: “під змістом професійної освіти слід розуміти систему знань, умінь, навичок, рис творчої діяльності, світоглядних і поведінкових якостей особистості, що зумовлені вимогами суспільства до робітників відповідної кваліфікації та профілю і на досягнення яких мають бути спрямовані зусилля як педагогів, так і учнів у навчальних закладах, що забезпечують отримання професійної освіти відповідного рівня [4, с.14]. На думку Р.С.Гуревича, одним із найважливіших завдань розвитку сучасної освіти є “включення циклу загальноосвітніх природничо-наукових дисциплін у гуманітарну освіту та відповідно циклу загальногуманітарних дисциплін - у природничо-наукову та технічну освіту.

Ми вважаємо, що саме така стратегія підтверджує доцільність інтегративного підходу у формуванні змісту освіти і, зокрема, розробку інтегративних курсів як основного способу структурування змісту професійної освіти.

У поняттєвому апараті змісту освіти В.Ф.Горбачов розрізняє такі поняття [3, с.28]: знання (філософська категорія для позначення впорядкованого в систему та підтвердженого практикою результатів пізнання), наука (система знань про закономірності розвитку природи, суспільства та мислення, а також окрема галузь цих знань), дисципліна (самостійна галузь науки), тема (предмет, основний зміст роздуму, викладу, творчості), питання (звертання, що вимагає відповіді), елемент (складова частина чогось).

Аналізуючи ці поняття у контексті теорії інтегративних курсів, ми виділяємо такі поняття

зміст знань як базова складова освітньої системи професійної підготовки (макросистема знань) та комплекс наук і наукових дисциплін, які забезпечують формування змісту освітньої системи шляхом їх психолого-педагогічної адаптації;

навчальний предмет як освітня мезосистема, що базується на знаннях однієї галузі знань (монопредмет) чи кількох галузей знань (поліпредмет або інтегративний предмет);

тема чи модуль у межах навчального предмета (освітня мікросистема).

Відмітимо, що співвідношення понять “курс” та “навчальний предмет” є неоднозначним у різних науково-педагогічних розробках, однак ми дотримуємося думки, що курс – це складова частина навчального предмета, яка підлягає вивченню на різних стадіях навчального процесу [13].

Проблема розробки інтегративних курсів у професійній освіті є складною та багатоаспектною і для їх теоретичного обґрунтування необхідне залучення великого діапазону різноманітних наук, галузей знань та видів діяльності. Виділення нами дидактики інтегративних курсів як самостійної галузі педагогічного дослідження зумовлене наявністю власного предмета дослідження (зміст, структура, методи та форми навчання інтегративних курсів) та значної кількості емпірично сформованих інтегративних курсів у педагогічній практиці, а також нагальною необхідністю розробки їх наукових основ, об’єктивною тенденцією зростання ролі інтегративних курсів у системі освіти.

Поняттєва система дидактики інтегративних курсів містить філософські категорії (пізнання, знання, смисл, сутність і явище, загальне і одиничне тощо), загальнонаукові методологічні поняття (система, структура, елемент, зв'язок, інтеграція, діяльність, функція тощо), поняття педагогіки (освіта, розвиток, мотивація, сприйняття, уявлення, засвоєння, уміння, навичка тощо), а також власне дидактичні поняття (навчання, викладання, вивчення, навчальний курс, інтегративний курс, зміст, форми, методи, засоби навчання тощо).

На думку М.І.Думченка, зміст навчання, сформульований у навчально-програмній документації, а також у знаннях, уміннях та навичках викладачів і реалізований ними за допомогою дидактичних засобів, набуває у процесі навчання нової якості - стає змістом освіти, профіль і рівень якої визначаються директивними органами [6, с.7]. Аналізуючи це положення, Р.С.Гуревич відмічає такі важливі моменти у ньому [4]: посилення на те, що зміст навчання знаходить відображення в навчально-програмній документації; йдеться про первинну фіксацію змісту навчання в знаннях, уміннях і навичках педагогів (а не учнів, як це зазвичай вважають); положення, що тільки в процесі навчання, як його результат зміст навчання набуває нової якості, стає змістом освіти; важливий висновок про те, що лише рівень і профіль освіти визначаються директивними органами, а зміст освіти і супутній йому зміст навчання мають бути обґрунтовані власне педагогічним і дидактичним шляхами.

У навчальних предметах з основ наук ідеться про формування системи знань. Вона включає основи відповідних теорій (або комплекс знань про них) і окремих знань, що не оформлені у науці в систему. Так, “у змісті навчального предмета має бути реалізоване методологічне положення про єдність змістового і процесуального аспектів у навчанні через опис понять складу і структури навчального предмета в термінах змісту і процесу [1, с. 17].

За В.Р.Ільченко [7] при формуванні змісту навчальних предметів перш за все в нього включають фундаментальні закономірності, ідеї, які можуть бути основою ядра знань з даного предмета і в той же час – інтегрального образу знань про світ; методи та форми організації занять, що сприяють цілісності знань; планується результат засвоєння предмета як частини цілісної системи знань, вмінь, навичок, які учні одержують під час навчання. На рівні навчального матеріалу в кожному навчальному предметі виділяються поняття, які можуть служити основою аксіоматизації змісту знань, подається технологія такої аксіоматизації. На думку цього ж автора, “сучасний зміст освіти не задовольняє умови цілісності. Він представлений сукупністю предметів, програми і посібники до яких мало узгоджені щодо інтеграції знань, методів, форм організації навчання в єдину систему” [7, с.4-5].

Компоненти змісту освіти - складові частини змісту освіти, що володіють внутрішніми зв'язками, єдністю мети і задач [13]. У дидактиці, в тому числі і дидактиці професійно-технічної освіти, набула поширення запропонована І.Я. Лернером теоретична концепція про чотирикомпонентну структуру змісту освіти [9, с.102]. Відповідно до цієї концепції зміст освіти цілому містить такі взаємопов'язані компоненти: систему знань, засвоєння яких забезпечує формування у свідомості учнів адекватної діалектичної картини світу та озброює їх правильним методологічним підходом до пізнавальної та практичної діяльності; систему загальних інтелектуальних і практичних умінь та навичок, що покладені в основу множини конкретних діяльностей; головні риси творчої діяльності, що забезпечують готовність до пошуку розв'язання нових проблем, творчого перетворення дійсності; систему норм ставлення людей до світу та одне до одного, тобто систему світоглядних і поведінкових якостей особистості, які є засадою гуманістичних переконань і ідеалів.

Таким чином, зміст освіти обов'язково має бути системним, в ньому мають бути виділені чотири основні структурні елементи [2, с.24]: досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі її результатів – знань; досвід здійснення відомих способів діяльності – у формі вмінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності – у формі вмінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; досвід здійснення емоціональних відношень – у формі особистісних орієнтацій.

Зміст, ізоморфний соціальному досвіду, складається з чотирьох основних структурних елементів, “кожний з яких являє собою певний специфічний досвід: пізнавальної діяльності, фіксованої в формі її результатів – знань; здійснення відомих способів діяльності – в формі умінь діяти за зразком; творчій діяльності – в формі умінь ухвалювати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; встановлення емоційно-ціннісних відносин – в формі особистісних орієнтацій. Названі елементи творять структуру змісту освіти (останнім часом з'явилися розробки, що дають можливість включити сюди особистісний досвід учнів); освоєння цих чотирьох типів досвіду дозволяє сформувати у учнів здатність здійснювати складні культуровідповідні види дій, які в сучасній педагогічній літературі носять назву компетентності. Саме в такому вигляді зміст освіти і повинен становити значну частину освітнього стандарту” [8, с.3].

При аналізі соціального досвіду можна виділити чотири загальних його елементи (за М.М. Скаткіним [5, с.102]: вже здобуті суспільством знання про природу, суспільство, мислення, техніку та способи діяльності; його засвоєння забезпечує формування картини світу і озброює методологічним підходом до пізнавальної та практичної діяльності. Іншими словами, знання служать інструментом будь-якої діяльності; досвід здійснення відомих способів діяльності, який уособлюється у вміннях та навичках особистості, яка цей досвід засвоїла; дозволяє новим поколінням реалізувати відтворення культури та зберегти її; досвід творчої, пошукової діяльності щодо вирішення нових проблем, які виникають перед суспільством; забезпечує подальший розвиток культури, який неможливий без творчої діяльності; досвід відношення до світу, один до одного, тобто система емоціональної, вольової, моральної, естетичної вихованості; регулює відповідність діяльності людини її потребам і в свою чергу розширює сферу цих потреб, систему цінностей, мотиви діяльності, тобто всі прояви емоційного відношення до діяльності, її продуктів і до людей. Кожен елемент соціального досвіду виконує свою специфічну, незамінну іншими, функцію у формуванні особистості. Попередні елементи можуть існувати окремо від наступних, хоча наступні неможливі без попередніх: можна знати, але не вміти; можна знати, вміти виконувати відомі способи діяльності, але не бути підготованим до творчості; можна вміти, знати, творити при різному відношенні до цієї діяльності. Взаємозв'язок елементів виражається у тому, що засвоєння кожного впливає на рівень і якість засвоєння іншого.

У роботі В.Є. Шукшунова, М.В. Буланової-Топоркової та Г.В. Сучкова “Інтеграція гуманітарного, естествоннаучного и инженерного знания” [15] автори, орієнтуючись на пріоритетні напрями розвитку сучасної освіти (гуманітаризацію і гуманізацію, фундаменталізацію, інформатизацію), прийшли до ідеї інтеграції гуманітарних, фундаментальних

і спеціальних знань і формування системного професійного мислення через створення системи інтегрованого навчання, вписаної в навчальний план спеціальностей, через розробку інтегрованих курсів, модернізацію змісту дисциплін, що викладаються, навчання інноваційним педагогічним технологіям і психології (вікової, соціальної, інженерної, педагогічної). Створення інтегрованої системи навчання передбачає комплексну реалізацію пріоритетних напрямів розвитку професійної освіти і актуалізацію отриманих знань в навчальній і квазіпрофесійній діяльності учнів. Інновації у структуруванні змісту освіти передусім повинні стосуватися змісту дисциплін і психолого-педагогічної перепідготовки викладачів. Перша хвиля гуманітаризації не дала очікуваних результатів внаслідок ряду певних причин, головні з яких пов'язані з неможливістю психологічної перебудови багатьох викладачів старшого покоління; відсутністю достатнього педагогічного досвіду викладання інтегрованих дисциплін; незадовільною якістю першого покоління підручників і навчальних посібників по гуманітарних дисциплінах; слабкими міжпредметними зв'язками курсів тощо. Це призвело до того, що знання учнів і далі мають фрагментарний характер, не стали цілісним системним знанням, не вплинули належного чином на формування ціннісних орієнтацій і особистісних характеристик, існуючи в їх свідомості як би самі по собі, не актуалізуючись у діяльності.

Вважаємо, що оптимізація системи інтегративних курсів у професійній освіті – це процес вибору найкращого варіанту співвідношення теоретичного обґрунтованих інтегративних курсів між собою та з педагогічною гіперсистемою. Наголосимо, що формування оптимальної системи інтегративних курсів можливо лише для визначених умов, зокрема конкретного професійного навчального закладу. разом з тим, можливі альтернативні варіанти, які визначаються варіативними відхиленнями у діяльності навчального закладу: набором спеціальностей на даному етапі, кількістю учнів, матеріально-технічною базою навчального закладу тощо. Система інтегративних курсів виступає як якісно нова, цілісна система, наділена інтегративними властивостями, що якісно відрізняються від властивостей окремих курсів, що створили цю систему. Інтегративний курс розглядається у цій системі двояко. З одного боку він сам по собі є інтегративним утворенням, а з другого - елементом системи інтегративних курсів. На нашу думку, на часі побудова якісно нових систем освіти: систем навчальних інтегративних курсів та інтегративних комплексів.

У конструюванні змісту інтегративних курсів суттєве значення мають процеси генералізації та конкретизації навчального матеріалу. Генералізація – “це узагальнення, вияв головного, «генерального». У предметі кожної дисципліни, яка вивчається, міститься така кількість відомостей, що упоратись із ними у короткому викладі неможливо без генералізації. Ключ до вирішення цієї проблеми допомагають знайти головним чином методологія науки, її логіка” [4, с.122]. Отже, пошук головної риси дає змогу вести структурування навчального матеріалу, здійснювати перетворення розрізнених, ніяким чином не пов'язаних між собою відомостей, самих лише переліків у систему. Це надає змісту навчання упорядкованості, позбавляє її від усього другорядного випадкового, органічно їй не властивого. Нарешті, як довели психологи, це якнайбільше поліпшує засвоєння навчального матеріалу. Разом з тим, генералізація - це лише один бік структурування навчального матеріалу. Його треба доповнити іншим - конкретизацією, під якою розуміють повідомлення таких конкретних фактів по можливості більш живих і яскравих, які могли б проілюструвати саме головні риси загальної характеристики матеріалу, які було отримано і результати генералізації.

Для побудови інтегрованих курсів необхідним етапом є визначення критеріїв відбору змісту навчального матеріалу. Незважаючи на специфіку змісту вихідних предметних знань інтегрованого курсу, в процесі відбору критеріїв його змісту та принципів його побудови можна виділити загальні дидактичні закономірності різного рівня, які поширюються на більше чи менше коло інших навчальних дисциплін. Якщо інтегрований курс формується з зазначеною дидактичною метою на основі різнопредметних знань та вмінь, то інтегративний курс базується на вихідних елементах, які вже так чи інакше інтегрувалися у інших (неосвітніх) сферах (наприклад, курс геофізики, який базується на конкретній науці -

геофізиці). Основою інтегративного курсу може бути загальноосвітній предмет (як загальнонаукова основа фахових знань), загальнотехнічний предмет (який пов'язаний як з загальноосвітніми, так і спеціальними дисциплінами) та спеціальний предмет.

Окрім цих критеріїв, існують критерії, специфічні для окремих методик. Підкреслимо тільки, що і в методиці навчання не треба змішувати основи для відбору і критерії відбору змісту навчального предмета. Серед них ми пропонуємо такі: ступінь спорідненості понять у загальноосвітніх та спеціальних курсах; оптимальне співвідношення між обсягами навчального матеріалу з усіх предметів; професійна значущість навчального матеріалу; рівень системності вихідних понять; відповідність фактичного матеріалу тенденціям розвитку сучасної науки і виробництва; ступінь фундаментальності вихідних загальноосвітніх понять; доступність навчального матеріалу учням певної вікової категорії; відповідність дидактичних умов наявній матеріально-технічній базі, перспективам її розвитку та виділеному проміжку часу на засвоєння даного навчального матеріалу.

Загальні принципи формування змісту освіти дозволяють виокремити критерії відбору основ наук. На рівні загальноосвітньої школи В.А. Сластьонін [12, с.232] виділяє такі критерії: цілісне відображення у змісті загальної освіти завдань гармонійного розвитку особистості й формування її базової культури; наукова й практична значимість змісту, що включається в основи наук; відповідність складності змісту навчальних предметів реальним навчальним можливостям учнів того або іншого віку; відповідність об'єму змісту навчального предмета часові, що відводиться на його вивчення; врахування міжнародного досвіду побудови змісту загальної середньої освіти; відповідність змісту загальної освіти наявній учбово-методичній і матеріальній базі сучасної школи.

Водночас зміст наук, відібраний до освітньо-професійної програми навчального матеріалу, має відповідати існуючій системі понять: "його значення полягає не у відборі якихось фрагментів науки, а в розкритті предметної діяльності, яка стоїть за певними поняттями, законами, теоріями науки і виявляє специфічний підхід до об'єктів цієї конкретної науки" [10, с.163]. Вона формує в нього професійну мобільність, яка полягає в спроможності швидко опановувати нові технічні об'єкти і нові професії, а також задовольняти потребу в постійному підвищенні освіти, що зумовлюється конкуренцією на ринку праці. Критерії реалізації внутрішніх зв'язків, які пропонує А.О. Лігоцький [10] сприяють логічному структуруванню навчального матеріалу для підготовки фахівців. Гуманітарні та соціально-економічні дисципліни формують необхідну теоретичну основу для оволодіння базовими знаннями, дають змогу з'ясувати загальні закономірності; фундаментальні та професійно-орієнтовані ілюструють конкретні закономірності побудови і функціонування об'єктів, дають змогу також застосувати засвоєні положення для вирішення конкретних фахових завдань. У зв'язку з цим виникає потреба забезпечення єдності основних термінів, понять та їхньої інтерпретації в конкретній галузі знань.

Критерії розподіляють на позитивні (серед них: керуючі відбором і ті, які визначають порядок (рангові)) та негативні [14]. Прикладами позитивних є загальновизнані такі критерії як значущість навчального матеріалу для освіти; включення суттєвого, основного у відповідності з функціями школи і результатами прогнозу науки та техніки, культури тощо; специфічність розчленованого і розподіленого між навчальними предметами матеріалу з точки зору систематики наукових знань і їх дидактичної інтерпретації; соціальні, дидактичні та методичні можливості реалізації навчального матеріалу в процесі викладання та учіння; психолого-педагогічна детермінованість закономірностями розвитку особистості та закономірностями соціального розвитку тощо.

Оскільки критерій є безпосереднім інструментом визначення конкретного наповнення змісту навчального матеріалу, доцільно формувати систему критеріїв, специфічних для інтегративних курсів. Однак, перед цим слід розглянути питання про загальнопредметний зміст освітніх стандартів, який містить за В.В. Краєвським такі положення: реальні об'єкти дійсності, що вивчаються, в тому числі фундаментальні освітні об'єкти; загальнокультурні знання про дійсність, що вивчається, в тому числі фундаментальні проблеми; загальні і

загальнонавчальні уміння, навички, узагальнені способи діяльності; ключові освітні компетенції, причому “виділений явно загальнопредметний зміст розповсюджується на всі навчальні предмети і освітні галузі, отримуючи всякий раз конкретне заломлення. За допомогою загальнопредметного змісту навчальні предмети об’єднуються в єдине ціле. Елементи загальнопредметного змісту визначають системотвірну основу загальної освіти як по вертикалі окремих рівнів навчання, так і на рівні горизонтальних міжпредметних зв’язків [8, с.7].

На цій основі ми пропонуємо своєрідний “стандарт інтегративного курсу”, тобто виділення тих інваріантних ознак і вимог, які характерні для усіх без винятку інтегративних курсів у професійній освіті. Такий стандарт можна трактувати як сукупність положень, що визначають вимоги до змісту професійної та загальної підготовки фахівця, структуру змісту загальної освіти, базовий навчальний план професійно-технічного навчального закладу, який дає цілісне уявлення про змістовий склад освіти; обов’язковий мінімум змісту навчання; обов’язкові результати на кожному етапі навчання. Зауважимо, що останнє положення є принципово важливим, оскільки питання контролю та перевірки знань у процесі та після закінчення вивчення інтегративного курсу вимагають спеціального теоретичного і практичного дослідження.

Таким чином, у структуруванні змісту професійної освіти інтегративні курси займають поки-що незначне місце: більшість їх є авторськими розробками і не відповідають освітнім стандартам. Тому розробка стандартів інтегративних курсів та наукових рекомендацій до їх методик вимагає відповідної розробки принципів та критеріїв структурування змісту загальноосвітньої та професійно-практичної підготовки на засадах інтеграції. До подальших розвідок у цьому напрямі відносимо розробку загальної технології конструювання інтегративного курсу як навчального предмета у професійній школі.

Література:

1. Гончаренко С.У. Дидактична концепція змісту освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С.22-26.
2. Гончаренко С.У. Методика як наука. – Хмельницький: Вид-во ХГПІК, 2000. – 30 с.
3. Горбачев В.Ф. Система элементарных знаний // Специалист. - 1995. - №7. – С.27-29.
4. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: [Монографія] (За ред. С.У.Гончаренка). – К.: Вища шк., 1998. – 229с.
5. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319с.
6. Думченко Н.И. Дидактические проблемы межпредметных связей в системе профессионально-технического образования. // Дидактические проблемы межпредметных связей в системе профтехобразования: Материалы пленума ученого совета при Госпрофобре. СССР. – М.: Высш. шк., 1987. – 79с.
7. Ильченко В.Р. Етапи конструювання цілісності змісту освіти. – Інтеграція елементів змісту освіти: – Полтава, 1994. – С. 4-5.
8. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – №2. – С.3-10.
9. Лернер Я.И. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186с.
10. Лігоцький А.О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем. – К.: Техніка, 1997. – 210с.
11. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект // Неперервна професійна освіта: проблеми пошуки, перспективи. – К.: “Віпол”, 2000. – С.58-80.
12. Сластьонин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. М. Педагогика. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
13. Словарь понятий, используемых в концепции структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе) // <http://education.tomsk.ru>.
14. Теоретические основы содержания общего среднего образования. /Под ред. В.Б. Краевского, И.Я. Лернера. - М.: Педагогика, 1983.- 352с.
15. Шукшунов В.Е., Буланова-Топоркова М.В., Сучков Г.В., Интеграция гуманитарного, естественнонаучного и инженерного знания. – Новочеркасск: НПИ, 2002. – 60с.

ПІДПРИЄМНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ – ОСНОВА СУЧАСНОГО ВИРОБНИЦТВА

Важливу роль у сучасних умовах виробництва відіграють підприємництво та суб'єкти, що його здійснюють, підприємці.

Промислове виробництво в умовах переходу України до ринкових відносин потребує у майбутніх фахівців системних знань теорії і практики організації виробництва, створення та освоєння експлуатації нової техніки, передових економічних екологічно чистих безвідходних технологій. З'ясуванню сутності підприємництва, основних рис підприємця світова економічна наука приділяє увагу протягом майже трьох століть.

У багатьох країнах світу “підприємництво” використовується давно, і набутий підприємцями досвід дає можливість з різних точок зору оцінювати не тільки їхні позитивні якості, а й виявити суттєві проблеми.

Проте поняття “підприємництво” (як і всі інші економічні категорії) постійно поповнюється елементами нового змісту, що зумовлює необхідність введення їх у навчальні плани дисциплін курсу “Основи сучасного промислового виробництва”. Вони входять до економічних дисциплін і мають предмет свого вивчення, а також застосування специфічних засобів навчання для якісної підготовки майбутніх вчителів спеціальності “Трудове навчання”.

Аналіз науково-педагогічних джерел і проведені дослідження стану вивчення цієї проблеми сприяють пошуку оптимальних варіантів розвитку підприємства, підвищенню його ефективності, орієнтуванню на якість продукції, систематичне планування, прагнення до всебічної інформованості, розумний ризик, впровадження форм і систем заробітної плати, що сприяє економії ресурсів (сировини, електроенергії, палива та інше).

Для цього необхідно:

постійно орієнтуватися на потреби споживачів, підвищення якості продукції та послуг, які надають згідно з чинним законодавством; сплачувати податки, не забруднювати довкілля; діяти цілеспрямовано, енергійно, вірити в успіх справи, бути наполегливим і гнучким, розвивати свої творчі, організаторські здібності.

Підприємство – це заводи, фабрики, банки, універмаги, шахти, ферми, наукові інститути і інші заклади, що є самостійними господарськими суб'єктами, які мають права юридичної особи і здійснюють виробничу, науково-дослідну і комерційну діяльність з метою одержання прибутку. Недавно увійшов у наше життя термін “фірма”, що означає повноправний господарюючий суб'єкт (одноосібний чи колективний), який веде свої справи. Отже підприємство і фірма є організаціями, що ведуть господарську діяльність.

Підприємство, як основний суб'єкт ринкової економіки має самостійний баланс, розрахунковий рахунок в банку, печатку і товарний знак. Як самостійна економічна одиниця підприємство, виходячи із своїх інтересів і виробничих можливостей, визначає як і для кого виробляти. Воно несе економічну відповідальність за результати господарської діяльності – прибуток у процесі кругообороту капіталу, побічні доходи, капітал.

Підприємство є економічно самостійним товаровиробником. Це дає йому змогу використовувати майно, визначити програму дій, обирати постачальників та споживачів, формувати ціни і розпоряджатися доходами.

Ринкова структура економіки України сьогодні тільки починає створюватися із різноманітних форм підприємств які уже функціонують у розвитку в цих країнах. Користуючись досвідом розвинутих країн, в залежності від основних форм власності (приватна, колективна, державна) розрізняють такі види підприємств – одноосібні, товариські, акціонерні, державні.

В одноосібному підприємстві майно належить одному об'єкту, який самостійно веде справу, отримує весь дохід і несе відповідальність за стан бізнесу. Такі підприємства мають

свої переваги і недоліки. До переваг можна віднести: економічна самостійність, оперативність і свобода дій, безпосередній стимул до ефективності виробництва, низькі витрати на організацію.

Недоліками одноосібних підприємств є те, що власник фінансових ресурсів недостатньо для швидкого розширення виробництва, а комерційні структури неохоче надають їм кредити у достатніх розмірах. Крім того, на власника підприємства покладається багатоманітність обов'язків, які часто приводять до помилкових рішень і стають причиною значних витрат. Такі підприємства у країнах з ринковою економікою є досить поширеною і водночас найменш стійкою формою організації. Щорічно значна кількість їх як виникає так і припиняє свою діяльність.

Товариські підприємства – це форма організації бізнесу, що засновується на об'єднанні (пайовому, дольовому) майна різних власників.

Паї відіграють двоїсту роль. По-перше, одержання товариством прибутку після сплати податків і виділення засобів на нагромадження капіталу та розподілу між його членами на дохід, пропорційно паям. По-друге, надання права голосу. Кількість їх кожний член отримує пропорційно його паю.

Як правило, товариства – це закриті компанії, де зміна власників паїв відбувається лише зі згоди більшості їхніх членів. Кількість членів товариства, які особисто беруть участь у їхній роботі, відносно невелика.

Розрізняють такі види партнерства:

повне товариство (товариство з необмеженою відповідальністю);

товариство з обмеженою відповідальністю;

змішане товариство.

Найпоширенішим є повне товариство (товариство з необмеженою відповідальністю). Його учасники несуть відповідальність за роботу фірми в розмірах як свого внеску, так і своїх особистих коштів. Найчастіше статус повного партнерства використовують невеликі фірми у сфері професійних послуг (юридичних, аудиторських, медичних тощо).

У товариствах з обмеженою відповідальністю майнова відповідальність партнерів не перевищує суми, яку вони внесли при створенні товариства. Такі партнерства характерні для фірм, зайнятих здійсненням будівельних проектів, розробкою природничих ресурсів, операціями з нерухомістю та іншими видами діяльності в капіталомістких сферах.

Змішане товариство об'єднує частину своїх членів за принципом повної (необмеженої) відповідальності (дійсні члени), а частину – за принципом обмеженої відповідальності, майнова відповідальність яких поширюється лише на внесок, зроблений учасником у капітал товариства. Право голосу в таких фірмах мають лише дійсні члени товариства.

Частка партнерства у ринковій економіці відносно невелика, але має ряд переваг перед одноосібними володіннями, що виявляються у зростанні фінансових можливостей фірми внаслідок об'єднання капіталів; зменшенні ризику банкрутства і створенні довіри у банків для отримання кредиту; вдосконаленні управління в результаті розподілу управлінських функцій між партнерами. Недоліками цієї форми організації є можливі розходження в поглядах, інтересах партнерів, що ускладнює процес управління.

Корпорація (акціонерне товариство) – провідна форма сучасного підприємства в країнах ринкової економіки. Незважаючи на те, що кількість їх невелика, у створенні валового внутрішнього продукту їм належить провідна роль.

Корпорація є юридичною особою, що утворюється об'єднанням на пайових (дольових) засадах засобів своїх членів (акціонерів) і належить до товариств з обмеженою відповідальністю, оскільки кожний акціонер відповідає за свої зобов'язання лише власним капіталом. Отже, майновий ризик акціонерів обмежується тією сумою, яку вони заплатили за придбані акції.

Особливість акціонерних товариств полягає в тому, що їхній капітал утворюється у грошовій формі та поділяється на однакові за номінальною величиною і неподільні паї у вигляді акцій. Цим вони відрізняються від партнерств (товариств).

Засновниками корпорацій можуть бути юридичні та фізичні особи, які купують або розподіляють акції між собою. Той, хто акумулює більшу кількість акцій, які мають право голосу, на загальних зборах, що є вищим органом управління акціонерних товариств, обирає керівні та контролюючі органи (раду директорів, правління, ревізійну комісію тощо).

На практиці рішення приймає невелика група акціонерів, які володіють контрольним пакетом акцій. Останній становить не 50 відсотків + 1 акція, що голосують, а набагато менше. Це зумовлено тим, що у великих акціонерних товариствах акції “розпорошені” серед багатьох власників, які володіють мізерним пакетом. Такі власники не беруть участь у зборах або укладають трастові угоди на управління акціями, які їм належать, з банками, страховими компаніями, соціальними фондами, членами яких вони є, або спеціально для цього утворюваними компаніями, які дістали назву інституціональних інвесторів.

Вищим органом управління концерну є загальні збори акціонерів.

Для практичних функцій управління підприємством загальні збори призначають відповідні інституції: президента, правління, ревізійну комісію, вчену раду, раду директорів, апарат управління.

У країнах з ринковою економікою помітна роль в економічному житті належить фінансово-промисловим групам. Вони здійснюють контроль за виробничо-розподільчим циклом з одного центру. Це дає можливість сформувати потужні виробничі комплекси, які здатні конкурувати з найбільшими світовими компаніями. Недолік їх полягає у створенні монополії, що потребує застосування методів антимонопольного регулювання.

Державні підприємства засновані на державній власності, яка має два рівні: загальнодержавний і комунальний. Відповідно функціонують і два види підприємств.

Майном і виробничо-комерційною діяльністю загальнодержавних підприємств розпоряджається вищий орган державної влади.

Комунальні підприємства є власністю адміністративно-територіальних одиниць влади, які використовують їхній потенціал у своїх власних інтересах.

Об'єктами державної власності можуть бути різноманітні засоби виробництва. Це залежить від конкретних історичних, кон'юнктурних, геополітичних та інших умов кожної країни. Проте, як правило, у державному секторі знаходяться підприємства, що виробляють продукцію, широкодоступну для населення, або капіталомістку, яка не може бути прибутковою, проте конче потрібна для технічного та технологічного зміцнення виробничого і наукового потенціалу країни. Саме тому практично в усіх промислово розвинених країнах державні підприємства здебільшого є низько-ефективними, і спостерігається тенденція до скорочення їх кількості.

На Україні планується структурне розмежування державного сектору на дві підгрупи.

До підприємств першої групи ввійдуть такі, які не підлягають акціонуванню і перебувають у підпорядкованості органам державного управління. Це такі підприємства: обороноздатності і національної безпеки, екологічної небезпеки, державної монополії в окремих секторах економіки (транспорт, пошта, зв'язок, енергетика й ін.)

До підприємств другої групи належать ті державні підприємства, у яких менше 51 відсотка акцій належать державі. Це є державні акціонерні товариства. Значну роль у розвитку економіки України повинні відіграти підприємства сільськогосподарського виробництва, переробних галузей продукції. Це можливо тільки при стрімкому розвитку фермерських господарств. Але необхідно сьогодні стимулювати їх розвиток – надавати кредити. Створювати механізми невеликих потужностей, які б забезпечували виконання цілого ряду операцій і технологічних процесів особливо на малих підприємствах.

Середні підприємства здійснюють виробництво невеликої, але стійкої номенклатури виробів у значних кількостях. Вони здатні швидко реагувати на кон'юнктуру ринку завдяки оснащеності сучасною технікою і технологією, можливості впровадження нових ідей у виробництво. Це надає їм певних переваг як перед малими, так і перед великими підприємствами. Ці переваги полягають у тому, що малим підприємствам не завжди вистачає коштів для застосування науково-технічних досягнень, а великим – мобільності для переналагодження виробництва. Заміна і оновлення основних фондів у великих обсягах можуть призвести до значного падіння норми рентабельності,

особливо на початковому етапі випуску нової продукції.

Великі підприємства виготовляють масову продукцію стабільного асортименту. Це значно зменшує витрати на виробництво такої продукції, дає змогу знижувати ціни на неї та робити її доступною для масового споживача.

Переваги великих підприємств полягають у тому, що вони активно формують ринок, створюючи нові види товарів і послуг. Такі підприємства здійснюють великомасштабне фінансування у розробку науково-технічних проектів.

Аргументом на користь великих підприємств є і те, як показує світовий досвід, що на них зосереджено виробництво найновіших наукомістких галузей, які спеціалізуються на виготовленні персональних комп'ютерів, роботів, електронних виробів тощо. Все це означає, що в перехідний період до ринкових відносин дрібнити великі підприємства не завжди доцільно. Критерієм трансформації великих підприємств має бути тільки соціально-економічна ефективність.

Отже, перехід до ринкової економіки передбачає оптимальне поєднання великих, середніх і малих підприємств.

Основною умовою переходу до ринку є формування суб'єктів ринкових відносин, у ролі яких виступають підприємці. Підприємництво є основою ринку. Воно об'єднує економічні, юридичні, політичні, історичні та психологічні відносини. Дослідженнями підприємництва у XVIII-XIX століттях займалися видатні учені: М. Вебер, В. Зомбарт, Й. Шумпетер, Ф. Кене, А. Сміт, Д. Рікардо, А. Маршалл.

А. Сміт називав підприємця власником, який захищає свій інтерес, свою власну вигоду, і разом з тим він служить інтересам суспільства.

Ураховуючи інтерес, вигоду як невід'ємний атрибут підприємця, не можна лише ним визначати мотиви його діяльності. Адже в умовах ринкового середовища суб'єктів підприємницької діяльності багато, і між ними точиться конкурентна боротьба за кращий результат – прибуток. Одержати його можна лише за умови вибору найбільш ефективного варіанту використання ресурсів, економічного ризику, новаторських ідей. Це спонукає підприємця йти непротореним шляхом, застосовувати найкращі якості працівника: творчість, сумлінну працю, організаторські здібності. Прагнення проявити себе як особистість у певній сфері діяльності, реалізувати свої ідеї та результати праці, зробити їх надбанням суспільства – це також інтерес підприємця, який відіграє значну роль у житті суспільства, є рушієм його поступу.

Все це і робить підприємця новатором, який веде свою справу, а підприємництво – локомотивом економічного, соціального і культурного розвитку людського суспільства

Свою діяльність підприємець спрямовує на виготовлення не товарів-аналогів, а виробів, що мають якісно нові риси. Зрозуміло, що виробництво їх не може принести підприємцю миттєву віддачу (прибуток). Однак віддача обов'язково виявиться через певний час, коли відбудуться зміни у виробництві, його структурі, а отже, і у потребах суспільства. Причому прибуток, який отримуватиме підприємець, в умовах, що склалися в результаті зазначених перемін, перекидає всі витрати. Через це підприємець переважну частину прибутку, що отримує, направляє у господарську діяльність, а не на власні потреби.

Найхарактерніші риси підприємця, які виділяють його серед господарюючих суб'єктів, влучно узагальнив Й. Шумпетер:

- 1) виготовлення нового блага або нової якості того чи іншого блага;
- 2) освоєння нового ринку збуту;
- 3) одержання нового джерела сировини або напівфабрикатів і запровадження нового методу виробництва;
- 4) здійснення відповідної реорганізації.

Для того щоб здійснювати постійний пошук нових способів комбінування ресурсів, потрібно мати відповідні якості: волю і здібності; здатність визначати головні моменти діяльності, здійснювати вплив на інших результатами своєї діяльності, духовною свободою, витратами сил та енергії.

Реальне підприємництво несумісне ні зі спекуляцією, ні з так званим паперовим підприємництвом, що зводиться до концентрації виробництва і капіталу за рахунок придбання,

злиття та поглинання, що так характерно для України в період перехідної економіки. На цю проблему свого часу звертав увагу і видатний англійський економіст Дж. М. Кейнс. Спекулянти не завдають шкоди, писав він, якщо вони залишаються бульбашками на поверхні чистого потоку підприємництва. Однак становище стає серйозним, коли перетворюється на бульбашку у вирі спекуляції. Коли розширення виробничого капіталу в країні стає побічним продуктом діяльності ігрового дому, важко чекати добрих результатів.

Формування високої, економічно ефективної та соціально відповідальної підприємницької культури є одним з головних завдань, що стоїть перед Україною, визначальною умовою виходу її з економічної кризи.

Справжнє підприємництво можна втілити в життя за умови економічної свободи людини, права вибору діяльності для реалізації своїх потенцій, а також персональної економічної відповідальності за результати роботи, наслідком якої може бути прибуток або банкрутство.

Отже, підприємець – суб'єкт, що поєднує у собі новаторські, комерційні та організаторські здібності для пошуку та розвитку нових видів та методів виробництва, нових благ та їхніх нових якостей, нових сфер застосування капіталу. А звідси підприємництво – це тип господарської поведінки підприємців щодо організації розробки, виробництва і реалізації благ з метою отримання прибутку та соціального ефекту

У виявленні ініціативної, новаторської, самостійної діяльності розкривається сутність підприємництва. Його мета зводиться, з одного боку, до одержання прибутку або особистого доходу, в результаті точного розрахунку, а з іншого – до найбільш ефективного використання чинників виробництва, намагання реалізувати творчі потенції людини.

Література:

1. Алексеева М.М. Планирование деятельности фирмы. – М.: Финансы и статистика, 1997.
2. Бойчук І.М., Харів М.І. Економіка підприємств. – Львів: Сполом, 1998.
3. Булгаков М.И. Внутрифирменное планирование. Учебник Имфа. – М, 1999.
4. Болт Г. Дж. Практическое руководство по управлению сбытом: пер. с англ. (Научн. ред и авт. предисл. Ф.А. Крутякова). – М.: Экономика, 1991.
5. Гальчинський А.С., Ещенко П.С., Палкін Ю.І. Основи економічних знань. – К.: Вища школа, 2002.
6. Друккер Петер. Як забезпечити успіх у бізнесі: Новаторство і підприємство. Пер. з англ. – К.: Україна, 1994.

*Г.О. Штиченко, Л.С. Шевченко
м. Вінниця*

РОЗРОБКА ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ ДЛЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ

Профільне навчання – нова організація освітнього процесу, що передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного призначення.

Загальною тенденцією розвитку старшої профільної школи є її орієнтація на широку диференціалізацію, варіативність, багатопрофільність, інтеграцію загальної і допрофесійної освіти (5).

Постановка проблеми.

Розвиток європейського освітнього простору вимагає від української школи адекватної реакції на процеси реформування загальної середньої школи, що відбуваються у провідних країнах світу.

На базі Вищого професійного училища № 4 м. Вінниці проводиться профільне навчання учнів 10-11-х класів за дистанційною формою за професіями “Оператор комп’ютерного набору”

(термін навчання 1 рік), “Оператор комп’ютерного набору. Секретар” (термін навчання 1 рік), “Оператор комп’ютерного набору. Бухгалтер” (термін навчання 2 роки). Мета відкриття профільного навчання в училищі – забезпечення рівневого доступу учнівської молоді до здобуття початкової професійної підготовки, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дистанційна форма навчання ґрунтується на використанні як кращих традиційних методів навчання, так і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, а також на принципах самостійного навчання, і призначається для навчання учнів незалежно від матеріального забезпечення, місця проживання, стану здоров’я. Дистанційне навчання дає змогу впроваджувати інтерактивні технології викладення матеріалу, здобувати професійну освіту у територіально розподілених місцях.

Профільне навчання за дистанційною формою:

дозволяє широко використовувати найкращі навчальні ресурси;

поєднує високу економічну ефективність і гнучкість навчання;

задовольняє навчальні потреби учнів 10-11 класів;

надає можливість отримати декілька професій навчаючись за інтегрованими навчальними планами;

розширює можливості традиційних форм навчання.

Основними передумовами цього є високий рівень розвитку засобів телекомунікацій, необхідність розширення навчального простору для учнів старших класів, а також мінімізація сумарних витрат на навчальний процес [2; 3; 4; 8].

Практично в усіх країнах світу дистанційне навчання будується на базі заочного зі зберіганням ряду основних елементів традиційного процесу навчання (установчі заняття, контрольні завдання, тести, іспити, виконання курсових проектів та ін.). Проте є ряд істотних особливостей, обумовлених застосуванням інформаційних та телекомунікаційних технологій в організації навчального процесу.

Мета цієї статті – показати технологію впровадження профільного навчання учнів 10-11 класів за дистанційною формою. Така підготовка фахівців повинна бути забезпечена відповідною технікою, кадрами, системою управління навчальним процесом, системою контролю та моніторингом, при обов’язковому дотриманні таких вимог:

виконання ліцензійних вимог;

дотримання державних стандартів;

реалізація навчальних планів та програм;

організація якісного навчального процесу;

методичне забезпечення навчального процесу;

система контролю за результатами навчання.

Такий підхід до здійснення професійної підготовки дає змогу формувати знання, а на їхній основі професійні вміння, які завдяки використанню тренажерів алгоритмічного підходу до формування професійних навичок (модульна система навчання), виконанню проектів та творчих робіт, забезпечують формування професійних навичок [9; 10].

Особливо актуально постало питання профільного навчання учнів без відриву від навчання в школі у зв’язку зі складним економічним станом сімей, навчальних закладів, виробничими можливостями (навчання проводиться протягом року в позаурочний час) та ін.

У ВПУ-4 м. Вінниці є висококваліфіковані кадри, розвинена корпоративна мережа Intranet, що нараховує 150 комп’ютерів, які використовуються у навчальному процесі, та відповідні програмні продукти, які забезпечують роботу мережі, власна електронна бібліотека, мультимедійні підручники і посібники, практикуми, які побудовані у вигляді презентацій, інженерно-педагогічний колектив училища тісно співпрацює з науковцями. Все це створює необхідні умови для проведення первинної професійної підготовки за дистанційною формою.

Профільне навчання за дистанційною формою характеризується такими факторами:

гнучкість (можливість викладення матеріалу курсів з урахуванням підготовки, здібностей учнів. Це досягається розробкою матеріалів для одержання більш детальної або додаткової інформації з незрозумілих тем, а також низки питань-підказок тощо);

адаптивність (кожен учень працює за індивідуальним графіком, навчаючись вдома, або після занять в шкільному кабінеті інформатики, не витрачаючи додаткових коштів);

зручність (можливість навчання у зручний час, у певному місці, не регламентованість у часі для засвоєння матеріалу, можливість здобуття освіти, без відриву від занять у школі);

актуальність (упровадження новітніх педагогічних, психологічних, методичних розробок);

модульність (програми курсів розроблені за блоково-модульною системою - матеріал розбитий на окремі функціонально завершені теми, які вивчаються у міру засвоєння і відповідають здібностям окремого учня або групи в цілому);

економічна ефективність (дистанційна форма навчання значно дешевша порівняно з іншими формами навчання, завдяки ефективному використанню навчальних приміщень, полегшеному коригуванню електронних навчальних матеріалів та мультидоступу до них);

можливість одночасного використання великого обсягу навчальної інформації (будь-яка кількість учнів може одночасно працювати з навчальними матеріалами);

інтерактивність (активне спілкування між учнями групи і викладачем значно підвищує мотивацію до навчання, рівень засвоєння матеріалу);

контроль якості навчання (проведення дискусій, тестування, використання самоконтролю, відсутність психологічних бар'єрів значно підвищують якість навчання);

відсутність географічних кордонів для здобуття освіти (учні віддалених шкіл, які підключені до мережі Інтернет, можуть отримувати професійну освіту);

орієнтація на кінцевий результат (учні одночасно із закінченням школи отримують диплом кваліфікованого робітника) [6; 7; 9; 11].

Організація дистанційного профільного навчання в ПТНЗ потребує наявності:

Інженерно-педагогічного персоналу, який має відповідні знання та навички, як у професійній підготовці, так і в організації дистанційної освіти, розробці дистанційних курсів.

Учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, які бажають отримувати професію в умовах.

Викладачі шкіл та ПТНЗ, від яких залежить розв'язання питань дистанційної освіти у відповідному навчальному закладі.

Можна виділити шість характеристик засобів інформації, що використовуються у дистанційному навчанні:

Символьна система (презентаційні атрибути) – тип символів, що використовуються в засобах інформації для спілкування: текст, анімація, звук і т.ін.

Доступність. Сюди входять необхідні ресурси та вартість, вміння та навички, що необхідні для ефективного використання.

Контроль. Як впливає засіб на учня, шляхи роботи із засобами інформації.

Реактивність. Підтримка учнівської активності засобами інформації (внутрішня активність).

Інтерактивність. Дії учня для отримання зворотного зв'язку від засобу інформації.

Адаптивність. Засіб інформації як забезпечення ситуацій індивідуальних потреб.

Крім того, сучасні технології можуть класифікуватись як:

презентаційні;

доставки;

взаємодії.

Презентаційні технології включають:

книги та друковані матеріали;

електронні тексти та публікації;

комп'ютерні навчальні програми;

мультимедіа;

телебачення;

радіо;

віртуальну реальність та моделювання;

електронні підтримуючі системи.

Книги та друковані матеріали. Ці засоби є центральними у системі дистанційного навчання. Вони мають безліч переваг – легкі у використанні, їх легко переносити і т. ін. З'явилися два нові типи: друк на вимогу (малі обсяги, можна використовувати формат pdf) та електронна книга (<http://www.rocketebook.com/>).

Електронні тексти та публікації. Це новий механізм використання інформаційних технологій для створення друкованих матеріалів. Можна виділити два кроки створення: етап до друку (чернетки змісту, редагування змісту, макетування сторінок) та етап після друку (друк та доставка). Повний цикл виготовлення змінився та прискорився, кількість діючих осіб та посередників зменшились.

Поява нового типу публікації вимагає створення нових систем, що працюють з метаданими (інформація про інформацію).

Комп'ютерні навчальні програми. Комп'ютерні навчальні програми використовують текст та графіку, з 90-х років розробники додали звук, відео та анімацію. Нові механізми доставки (CD-ROM) дозволяють збільшити доставку інформації за один раз. Велику роль відіграють нові засоби стиску аудіо- та відеоінформації, що спрощує доставку інформації.

Мультимедіа. Велику роль у збільшенні можливостей мультимедіа відіграють авторські системи. Тенденцією їх розвитку зараз є рух в бік презентації матеріалів у Інтернет.

Мультимедіа також розвивається як розважальна індустрія. Деякі вважають, що у майбутньому з'явиться комбінація освітніх компонент з розважальною презентацією – edutainment.

Телебачення. Використовується багатьма навчальними закладами світу як засіб інформації. Розміри телепродукції збільшуються та стають більш технологічними.

Радіо. Використовувалось на початковій стадії розвитку відкритого навчання, зараз особливо популярне у тих країнах, де телебачення та мереж мало. Нині різні локальні радіостанції збільшили свою роль у Європі, велика кількість працює сьогодні в Інтернет.

Віртуальна реальність та моделювання. Віртуальна реальність походить від моделювання, яке використовується для складних тренувальних задач для військових, пілотів, операторів електростанцій.

Фундаментальна ідея моделювання – це створення реальної ситуації для учня. На протязі декількох десятиріч моделювання виконується на комп'ютерах, що дозволяє відтворювати різні можливості моделей. Але проектування та використання може бути досить тривалим і потребує великих зусиль.

У віртуальній реальності використовується тривимірна графіка і здебільшого у іграх. Розвиток цього напрямку у навчанні ще більш тривалий ніж у моделюванні.

Електронні підтримуючі системи. Основна концепція електронного світу – це зібрати усі ресурси, що потрібні для роботи (інформація, тренаж, інструменти) до інтерфейсу користувача. Це надає можливість користувачу вирішувати проблеми, що з'являються в процесі роботи в незалежній манері (<http://www.epssinfosite.com/>).

Технології доставки (синхронні та асинхронні) включають:

- радіотрансляцію;
- аудіокасети;
- телетрансляцію;
- відеокасети;
- CD-ROM;
- DVD (цифрові відеодиски);
- Інтернет, Інтранет.

Радіотрансляція та аудіокасети. Радіотрансляція – це синхронна доставка навчальних аудіоматеріалів, яка не завжди може бути оптимальною для деяких студентів. Новим напрямком зараз є Інтернет- радіо (<http://realguide.real.com/stations/?c=460>), яке може стати аудіобібліотекою для користувачів.

Другим асинхронним засобом є аудіокасети та аудіо CD. Вони широко поширені і на них існують міжнародні стандарти.

Телетрансляція та відеокасети. Форми синхронної телетрансляції розвиваються від "старого" телебачення до різних додаткових методів (кабельне, супутникове, мікрохвильове). З'являються нові технологічні рішення, такі як високоякісне TV (HDTV).

На додаток до відеокасет з'явилися відеодиски, ємність яких у шість разів більша, ніж CD-ROM та забезпечує перегляд відеозображення протягом 3-х годин. Такі DVD мають велику кількість переваг для освіти, наприклад, високу якість, пошукові можливості, потенційні мультимовні доріжки і т.ін.

CD-ROM та DVD. Ці засоби замінили дискети в середині 90-х років, збільшивши обсяг інформації, що зберігається в 500 разів. Це дуже зручно для доставки аудіо та відеофайлів.

CD-ROM має міжнародний стандарт (ISO 9660), що полегшує обмін інформацією. Прогнозується, що популярність цього засобу буде зростати. Вже зараз користувачі можуть виготовляти свої диски.

Інтернет, інтранет. Комп'ютерні мережі стають ключовим засобом доставки навчальних матеріалів. Серцем як інтернет, так і інтранет є протокол TCP/IP і це головне.

Технології взаємодії включають:

- телеконференції;
- електронну пошту;
- групову мережу.

Телеконференції. Цей термін включає аудіоконференції, комп'ютерні конференції та відеоконференції. Аудіо та відеоконференції – синхронні, комп'ютерні конференції – асинхронні. Аудіоконференції використовують звичайний телефонний зв'язок і вони дуже дешеві. Відеоконференції мають місце між групами, але протягом останніх трьох років розвиваються відеодиски, що може покращити зв'язок.

Електронна пошта. Найбільш потужна асинхронна технологія, де можна посилати листа як окремим адресатам, так і групі людей. Список розсилки можна використовувати для виконання спільної роботи при розв'язанні різних проблем.

Для визначення темпів розвитку сучасних інформаційних технологій використовується "**закон Мура**". За законом швидкість та спроможність збереження інформації подвоюються кожних 18-24 місяці, вартість, розміри та використана потужність зменшується з такою ж швидкістю. Пропускна спроможність мереж збільшилась у 1000 разів за останнє десятиріччя, трафік мереж продовжує збільшуватися на 300-500% щорічно. Всі сподіваються, що ці тенденції не зміняться, оскільки вони мають великий економічний вплив:

Нові інформаційні технології дозволяють власникам інформації розпочинати роботу з малими початковими інвестиціями, що дає можливість навчальним закладам збільшити аудиторію.

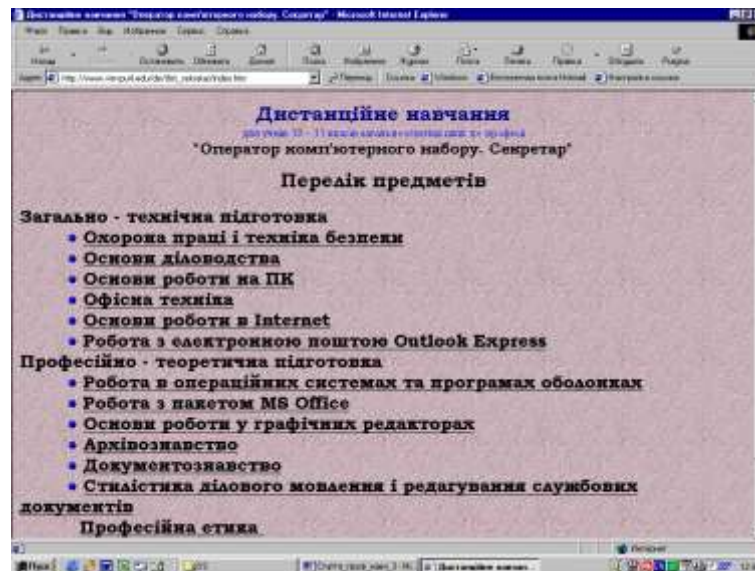
Зменшується ціна за одиницю інформації.

Мережі та телекомунікаційні системи потребують великих інвестицій, внаслідок чого будуть з'являються нові мультинаціональні компанії [1; 4; 8; 11].

Організація профільного навчання у ВПУ №4 м. Вінниці за дистанційною формою складається з двох етапів.

На першому - установчі заняття проводять викладачі училища з використанням внутрішньої мережі INTRANET та розроблених навчально-методичних комплексів (мал. 1). Набір матеріалів такого комплексу включає:

- текст (електронний) з викладенням теоретичного матеріалу;
- питання для самоконтролю з відповідями на них;
- контрольні запитання для перевірки знань;
- тестові завдання для проміжного контролю знань;
- лабораторні (практичні) роботи з методичними вказівками;
- курсіві роботи із завданнями та методичними вказівками до їхнього виконання;
- довідкові матеріали.



Мал. 1. Web-сторінка. Навчально-методичний комплекс для професії “Оператор комп’ютерного набору. Секретар”

Кожний учень має можливість вибрати професію; отримувати консультацію два рази на місяць, виконувати лабораторні (практичні) роботи, проходити тестування, виконувати контрольні роботи, повинен підготувати курсовий проект.

Робота викладачів, які працюють за дистанційною формою навчання (т’юторів), принципово відрізняється від роботи викладача за традиційною формою. У дистанційному навчанні змінюється роль і вимоги до викладачів. Лекції складають лише невелику частку, процес навчання орієнтується на творчий пошук інформації, вміння самостійно набувати необхідних знань і застосувати їх до вирішення практичних завдань, використовуючи сучасні технології. Викладачі дистанційних курсів повинні мати універсальну підготовку, володіти сучасними педагогічними та інформаційними технологіями, бути психологічно готовими до роботи зі студентами у новому навчально-пізнавальному середовищі. Завдяки таким засобам дистанційного навчання, як дискусійні форуми, електронні обговорення засвоєного матеріалу, списки розсилання, створюється нове навчальне середовище, що різко збільшує мотивацію до навчання.

На другому етапі – навчання здійснюється на базі кабінету інформатики школи, в якій навчаються учні, або за домашніми комп’ютерами; діти самостійно опрацьовують матеріал курсів, який розміщений на Web-сторінці училища (якщо їх комп’ютери підключені до Інтернету) або на CD-дисках.

Висновки

Система профільного навчання за дистанційною формою на базі професійно-технічних навчальних закладів дозволяє:

створити умови для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів 10-11 класів в процесі їх професійної підготовки;

забезпечити наступно-перспективні зв’язки між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраної професії;

організувати рівний доступ учнівської молоді, не залежно від місця проживання, до здобуття професійної підготовки, неперервної освіти;

зробити навчання значно дешевшим, порівняно із традиційними формами навчання;

виховувати в учнів любов до праці та формувати готовність до самостійного свідомого вибору і оволодіння майбутньою професією;

зробити навчання більш гнучким, зручним та наочним, що значно покращує якість знань та підвищує успішність;

проводити заняття із використанням інформаційно-телекомунікаційних технологій, новітніх педагогічних, психологічних, методичних розробок.

Література:

1. Дибкова Л.М. Информатика та комп'ютерна техніка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: “Академвидав”, 2002. – 320 с.
2. Дистанційне навчання. Дистанційний курс. Навчальний посібник/ За ред. В.М.Кухаренка – Харків: ХДПУ., 1999 – 216 с.
3. Дистанційне навчання. Навчальний посібник для вузів/ Під ред. Е.С. Полат – М., 1998. – 208 с.
4. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192с.
5. Концепція профільного навчання в старшій загальноосвітній школі. – К., 2004 – 6 с.
6. Кадемія М.Ю. Дистанційне навчання в училищі: з досвіду роботи / Професійно-технічна освіта.- 2002. – №1. – С. 44-49.
7. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання. Умови застосування. Дистанційний курс. Навчальний посібник 2-е вид./ За ред. В.М.Кухаренка – Харків: НТУ-ХП, “Торсінг”, 2001, – 320 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров (Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров); Под ред Е.С. Полат: -М.:Издательский центр «Академия», 2000. – 27 с.
9. Полат Е.С., Моисеева М.В. Дистанционное обучение. – М.: Владос. – 1998. – 192 с.
10. Перспективні освітні технології: Наук.- метод. посібник /За ред. Г.С. Сазоненко. – К.: Гопак, 2000. – 560 с.
11. Селевко Г.К. Современные образовательские технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

УДК 377.3

*Т.Д. Якимович
м. Львів*

МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПАРАМЕТРІВ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

Професійна підготовка та професійна діяльність взаємопов'язані, їх характеристики постійно змінюються під впливом соціально-економічних умов. Професійна діяльність сучасного робітника передбачає необхідність освоєння нових виробництв, управління складною технікою, виконання різних трудових функцій тощо. Це призводить до виникнення протиріччя між розширеними вимогами до параметрів умінь, необхідних для професійної діяльності, та неможливістю сформулювати у навчальному процесі всієї різноманітності їх проявів і змін. Освоєння вмінь із бажаними властивостями значно полегшується завдяки використанню системи методик виробничого навчання. Сьогодні актуальною є розробка таких методик для професій, пов'язаних з обслуговуванням складної техніки та технологічних процесів.

Пріоритетним напрямом державної політики щодо розвитку освіти є постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу. Якість освіти у професійній школі значною мірою визначається рівнем фахових умінь випускників. Тому проблема методик виробничого навчання спрямованих на формування у майбутніх фахівців умінь із певними властивостями потребує вирішення на теоретичному і практичному рівнях.

Ряд психолого-педагогічних досліджень присвячені особливостям праці робітників на висококомеханізованих та автоматизованих виробництвах (С.Н.Архангельський, Є.О.Мілерян, З.О.Решетова, В.В.Чебишева, І.С.Якиманська). Встановлено, що основним у роботі оператора автоматичних систем є спостереження, пов'язане з одержанням необхідної інформації; виконавські дії; прийняття рішення на основі переробки інформації та відповідно до ситуації [7, с.94]. Професійно необхідними вміннями у виробничій діяльності оператора і наладчика є аналіз і узагальнення

показників технологічного процесу, передбачення та регулювання його проходження. На основі аналізу праці виявлено, що у трудовій діяльності оператора необхідні орієнтаційне планування (визначення цілі виробничого завдання та можливості її досягнення існуючими засобами); організаційне планування (аналіз умов та визначення організаційних заходів оптимізації процесу); планування виконання процесу (визначення системи дій, прийомів, операцій, тобто технологічну структуру трудової діяльності). Тобто, у професійній діяльності фахівця високотехнологічного виробництва переважають вміння передбачати, планувати, спостерігати, аналізувати, узагальнювати тощо.

Що стосується досліджень умінь за їх якісними ознаками, то розрізняють вузькопрофесійні і загальнотрудові вміння, які застосовуються у плануванні, організації трудового процесу, контролі та регулюванні технологічного процесу [7, с.202]. Поділ умінь на основі трудових функцій (Е.О.Мілерян), на нашу думку, є досить цікавим. Він включає конструктивно-технічні, організаційно-технологічні та операційно-контрольні вміння [1, 86-87]. Розрізняють вміння і залежно від рівня узагальнення (Н.І.Новіков): операційні (виконання окремої операції), тактичні, стратегічні [2, с.233-234]. Виокремлення політехнічних умінь відбувається за наступними ознаками (Ю.С.Тюнников): вміння розпізнавати об'єкт за його системними характеристиками та інформаційними ознаками; вміння оцінювати технічний об'єкт за певними параметрами та критеріями; вміння перетранслювати вихідну інформацію, моделюючи якісно новий стан; вміння регулювати діяльність [5, с.24]. Якісний поділ зроблений у багатьох працях дозволяє виокремити практичні та інтелектуальні (розумові) вміння.

Для визначення параметрів умінь, величин що характеризують їх кількісні властивості, використовується діяльнісний і когнітивний підходи. У діяльнісному підході визначальною є структура діяльності (зокрема ціль, мотив, умови, способи та результат) і відповідно такі параметри умінь: доцільність, мотивованість, варіативність, послідовність, результативність, дієвість. Підхід, при якому співвідносяться параметри знань і умінь визначається як когнітивний (знаннєвий). на основі такого підходу розрізняються такі властивості умінь: сформованість, різнобічність, узагальненість, функціональність, усвідомленість, інтелектуальність, творчість. Глибоким знанням відповідає формування виробничих умінь на рівні майстерності, і відповідний параметр сформованості умінь. Якщо гнучкість знань полягає у варіативності способів їх застосування за змінених умов, то стосовно умінь ця характеристика відповідає їх різнобічності. Усвідомленість проявляється у розумінні зв'язків між знаннями, шляхів одержання і способів застосування знань, а відповідний параметр умінь полягає в установленні зв'язків між умовами та засобами її досягнення. За умови визначення системності як сукупності знань у свідомості суб'єкта, яка відповідає структурі системи наукового знання, що вивчається, і з врахуванням того, що під час формування професійних умінь системотворчим фактором виступає структура професійних функцій, то відповідним до системності знань є параметр функціональності умінь. Узагальненість є важливим параметром як знань, так і умінь, який виявляється у продуктивності їх відтворення у різних ситуаціях (навчальних чи виробничих). Ступінь узагальненості умінь визначається характером перенесення умінь (близьким чи далеким) [7, с.235].

Як бачимо, для оптимального вибору методик виробничого навчання потрібно мати дані як про загальні вимоги до умінь, які визначаються змістом праці робітника, так і про властивості умінь, які формуються під час навчання. Значна частина методик, що використовуються у професійно-практичній підготовці, ґрунтується на емпіричному досвіді і потребує наукового обґрунтування. Не достатній рівень розробки цього питання зумовив необхідність нашого дослідження.

Проблема методик спрямованих на забезпечення певних властивостей умінь майбутніх фахівців є дуже широкою, тому ми розглянемо її на прикладі формування інтелектуальних умінь під час підготовки операторів для електронної промисловості. Це завдання виконується при таких вихідних умовах: методики виробничого навчання забезпечують оволодіння учнями як знаннями, так і способами їх практичного застосування; згідно кваліфікаційних вимог у роботі оператора інтелектуальні вміння планування, спостереження та регулювання технологічного процесу; вміння має бути достатньо сформованим, різнобічним, узагальненим, усвідомленим, здатним до перенесення.

При розробці методик формування інтелектуальних умінь під час виробничого навчання ми спираємося на асоціативно-рефлекторну теорію та теорію орієнтаційної діяльності. Асоціативно-

рефлекторна теорія передбачає таку послідовність навчання: сприйняття, усвідомлення, відтворення, використання, творчість. Наведений ланцюжок відповідає класифікації цільової орієнтації процесу навчання Б.Блума.

Ми пропонуємо систему методик виробничого навчання, що має чотири блоки: орієнтаційний – характеризується тим, що учень вчиться розпізнавати, розрізняти об'єкти виробничої діяльності; організаційний – це засвоєння інформації, що спонукає учнів відтворювати певні знання щодо об'єктів виробничої діяльності; тренінговий – переважно характеризується засвоєнням послідовності дій щодо виконання виробничих завдань певного типу; ситуаційний – дозволяє переносити дії на незнайомі об'єкти і ситуації, в інші предметні галузі; дослідницький – сприяє творчому розвитку особистості.

Орієнтаційні методики виробничого навчання спрямовані на ознайомлення учнів із виробництвом в цілому. Помилки учнів під час виробничого навчання в основному пов'язані не з виконавською, а з орієнтаційною діяльністю. Постає проблема нерозуміння учнем місця і ролі даної операції у виробничому процесі, суті змін, що відбуваються з предметом праці, особливостей конструкції технологічного обладнання, змісту своїх трудових функцій тощо. Учні повинні навчитися створювати комплекс взаємопов'язаних знань, вмінь, навичок, необхідних для виконання майбутніх виробничих завдань. Тому крім знань та вмінь, що стосуються конкретної професії потрібні знання про загальні правила поєднання їх в певні структурні одиниці та вміння орієнтуватися у них. Вирішення цієї проблеми полягає у вивченні структури та змісту трудової діяльності в цілому.

Теоретичною платформою цієї методики є вчення про формування орієнтаційної основи дій шляхом виділення спільних структурних одиниць явища та правил взаємовідносин між ними. Цілісність людського сприйняття забезпечуються теорією підкріпленою практичними діями, або усвідомлені практичні дії. У теорії поетапного формування розумових дій (Гальперін П.Ф.) це орієнтаційна діяльність, орієнтаційна основа дій тощо. Основними компонентами орієнтаційної основи дій є предмет дії, знаряддя дії, технологія дії та сама діяльність [4, с.164].

Якщо виходити з того, що предметом освоєння учня повинна стати сама трудова діяльність її структура та взаємозв'язки між компонентами, то, на нашу думку, у ролі орієнтаційної основи під час навчання у професійно-технічних закладах освіти може виступати образ професійної діяльності. Основними компонентами образу професійної діяльності є: предмет діяльності; суб'єкт діяльності; засоби діяльності; технологічний процес; трудовий процес.

Оскільки майбутній робітник освоює саме виробництво, то під час виробничого навчання необхідно проаналізувати систему виробництва загалом. Стан матеріального виробництва визначається змінами усіх його складових, до яких належать суб'єкти (люди) та об'єкти праці (засоби та предмети праці), виробнича технологія і людська праця. Зміни предмета, засобів, технології обов'язково відображаються на змісті професійної підготовки робітника. Тому для здійснення професійної діяльності учню необхідно засвоїти знання про предмет, засоби, трудовий процес, технологічний процес та вимог до самого себе, як суб'єкта діяльності

Для побудови методики виробничого навчання на основі образу професійної діяльності потрібно вивчати структурні одиниці виробничого процесу та правил взаємовідносин між ними. Орієнтаційна методика виробничого навчання базується на освоєнні спеціальних знань та структурування навчального матеріалу за образом професійної діяльності (Табл.1).

Таким чином основою орієнтаційної методики виробничого навчання є образ професійної діяльності. Ця методика спрямована на забезпечення таких параметрів умінь: когнітивного – усвідомленості, діяльнісного – доцільності).

Організаційні методики виробничого навчання спрямовані на ознайомлення учнів з їхніми функціями у процесі виробництва. Враховуючи те, що особистісні та соціальні функції людини проявляють та реалізуються в діяльності, методика виробничого навчання повинна бути функціональною, тобто відображати послідовність діяльності. Як суб'єкт діяльності, робітник проходить всі основні етапи діяльності: цілевизначення, вибір засобів і способів діяльності, реалізацію, контроль та оцінку діяльності, корекцію дій та результатів.

Таблиця 1

СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ОРІЄНТАЦІЙНІЙ МЕТОДИЦІ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

Предмет праці	вивчення вхідних та вихідних параметрів, вимог до якості виробів та матеріалів (станданти, контрольні карти)
Засоби праці	вивчення принципу роботи (інструкція з експлуатації), характеристики обладнання (технічні описи), конструкції пристосувань та інструменту (технічні креслення)
Технологічний процес	освоєння послідовності операцій, технологічних режимів (маршрутні карти, технологічні карти)
Трудовий процес	ознайомлення зі змістом трудової діяльності (технологічні карти, інструкції по охороні праці, норми виробітку)
Суб'єкт праці	вивчення професійних вимог (кваліфікаційні характеристики, посадові інструкції)

Дослідження професійних функцій оператора показує, що вони полягають у: правильній і точній оцінці предмета праці з використанням знань його властивостей; визначення стану обладнання на основі знань його конструкції, підготовки та спостереження за роботою; визначення, встановлення та регулювання необхідних режимів роботи на основі знань технології виробництва тощо [1, с.184]. Психологічна структура діяльності оператора зводиться до мисленнєвого визначення оперативного завдання діяльності щодо зміни предмета шляхом вибору можливих способів дій або відтворення у пам'яті переходів, що передбачені технологічними документами; прийняття рішень про порядок дій і передбачення їх результатів; сприйняття сигналів інформації про хід роботи обладнання, добір суттєвих, співставлення та оцінка їх значення; добір рішень щодо регулювання режимів і передача командних інформацій із одночасним спостереженням за результатами дій управління [3, с.171]. Отже, основними функціями оператора є підготовка, спостереження, контроль та управління виробничими процесами.

Виконання функції підготовки до роботи у фахівців електронного виробництва виступає як складне мисленнєве завдання, що вирішується або творчим шляхом, або добором з числа відомих варіантів того, який найбільше відповідає умовам роботи. Під час виконання цієї функції основним є вміння планувати, яке відноситься до загальнотрудових вмінь, що застосовуються у різних галузях трудової діяльності. Для ефективного планування та організації виробничого процесу необхідне загальнонаукове вміння передбачення та логічних побудов виробництва.

З розвитком комп'ютеризації виробництва структура функції управління та контролю ускладнюється. Робітник дістає інформацію за допомогою загальнотехнічного вміння спостерігати за параметрами технологічного процесу у закодованому вигляді на екрані. Він повинен володіти вміннями аналізу отриманої інформації, узагальнення суттєвих прикмет ситуації, прогнозування стану системи, що управляється тощо. Крім того, оператор повинен мати достатні загальноосвітні та загально-технічні знання, щоб передбачити тенденції подальшого розвитку подій, і спеціальні знання, щоб попередити небажані наслідки. Управління полягає у спеціальному умінні регулювати режими технологічного процесу та загальнотехнічному умінні виконувати ці зміни за допомогою комп'ютера.

Існує можливість та доцільність проведення спеціальних вправ для відпрацювання певних вмінь на пропедевтичному рівні. Наприклад, для операторів технологічного обладнання розробляються серії навчальних завдань – вправ на планування своєї діяльності у типових, складних та рідкісних випадках. Доцільною є розробка комп'ютерних програм для вправ учнів аналізувати складні та непередбачені ситуації, попереджувати несправності та можливі аварії. Такі теоретичні моделі виробничих завдань на пошук несправностей, визначення їх причин, планування найкращих способів їх усунення є одним із прикладів реалізації змістового аспекту дидактичного забезпечення інтеграції теоретичного і виробничого навчання.

Пропедевтично формуються і вміння контролю технологічних режимів виробничого процесу. Під час теоретичного навчання проводяться практикуми, мета яких навчити учнів

користуватися контрольно-вимірювальними приладами та інструментами. Проте вміння контролю не зводиться до прийомів користування контрольно-вимірювальними інструментами. Тому важливу роль відіграють вправи у процесі виконання виробничих робіт, що важливо для формування вмінь, необхідних для оцінки стану виробничого процесу за зовнішніми проявами. Під час виробничого навчання набуваються конкретні професійні знання.

Здійснення контрольно-регулювальних функцій передбачає оволодіння сенсорними або розумово-сенсорними навичками, необхідними для своєчасного і точного сприйняття ознак, які характеризують стан технологічного процесу; розумовими операціями, пов'язаними з аналізом отриманих даних про стан процесу і прийняттям необхідних рішень; моторними навичками, необхідними для швидкої реалізації прийнятого рішення. Особливості роботи оператора полягають у тому, що він не спостерігає безпосередньо технологічний процес, а слідкує за його проходженням за показниками контрольно-вимірювальних приладів. Тому оператору необхідні: увага і спостережливість, здатність швидко переробляти отриману інформацію тощо.

Особливістю діяльності фахівців електронного профілю є поєднання та ускладнення трудових функцій. Так, контроль технологічного процесу не зводиться до вмінь користуватися контрольно-вимірювальними приладами і розпізнавати стан технологічного процесу. Завдання полягає у забезпеченні розуміння фахівцем технічної суті їх показників. Визначення і усунення несправностей стають уміннями тоді, коли воно не носить стереотипного характеру. Планування, як уміння з декількох можливих варіантів дій обрати найбільш доцільний, необхідне робітнику під час регулювання обладнання. Виконання функції регулювання складається з декількох етапів і відбувається за такою логічною схемою: констатація несправностей та визначення їх характеру; виявлення місця несправності; добір способу усунення, планування дій з ліквідації. Кожен з цих етапів вимагає складної взаємодії знань і вмінь та уточнення робітником програми своїх дій відповідно до конкретних умов праці.

Структурування навчального матеріалу при орієнтаційній методиці виробничого навчання здійснюється на основі трудових функцій. Для цього потрібно провести: аналіз професійного досвіду та особливостей виробничих умов з метою оцінки значимості вмінь в межах заданого кола трудової діяльності, визначити склад функцій робітника (основні та допоміжні функції), послідовність освоєння вмінь за трудовими функціями.

Таким чином основою організаційної методики виробничого навчання є функції робітника у процесі професійної діяльності. Ця методика спрямована на забезпечення таких параметрів умінь: когнітивного – функціональності, діяльнісного – послідовності).

Теренінгові методики виробничого навчання спрямовані на освоєння професійних дій. Основними структурними елементами занять з виробничого навчання є вправи та інструктаж. Виробниче навчання з застосуванням лише наочних та словесних методів не завжди ефективне. Для того, щоб оволодіти вміннями, потрібно практично ознайомитися з діями, відчути їх. Чуттєве пізнання є необхідною умовою процесу формування практичного вміння. Отже, у виробничому навчанні потрібні практичні методи, які базуються на послідовній зміні та ускладненні умов діяльності, для того щоб учень міг усвідомити вплив різноманітних факторів та отримати чуттєвий досвід, необхідний для успішного застосування знань і вмінь під час вирішення нових задач.

Поетапне формування розумових дій (П.Я.Гальперін) базується на припущенні, що зовнішня діяльність людини (практичні дії) за структурою аналогічна її внутрішній діяльності (розумові дії). Тому для швидкого освоєння певної діяльності доцільно чергувати її зовнішній і внутрішній етапи. Згідно даної теорії навчання здійснюється у такій послідовності: створення мотиваційної основи діяльності – попереднє ознайомлення з дією та створення орієнтаційної основи дій – виконання дії з опорою на орієнтаційну основу – зовнішньомовний етап (пояснення) – виконання дії з одночасним поясненням – виконання дії без пояснення.

Створення мотиваційної основи дій передбачає словесні методи навчання (розповідь, пояснення, бесіда), створення орієнтаційної основи дій – наочні та словесні методи (демонстрація, інструктаж), виконання дій з опорою на орієнтаційну основу – практичні та наочні (вправи, показ), пояснення дій – словесні (пояснення), виконання дії з поясненням – практичні та словесні (вправи, пояснення), виконання дії без пояснення – практичні (вправи, тренування)

При тренувальній методиці широко використовуються навчально-виробничі технологічні карти. На етапі створення мотиваційної основи педагог пояснює мету та доцільність виконання даної роботи (найкраще це робити з опорою на освоєний учнями теоретичний матеріал), що конспективно відображено у вступній частині навчально-виробничої технологічної карти. Попереднє ознайомлення учнів з послідовністю дій здійснюється шляхом їх демонстрування та вивчення навчально-виробничої технологічної карти. У ній містяться перелік обладнання, інструментів, матеріалів та технологічні режими та зміст трудових дій, які повинні виконуватися робітниками. З метою створення орієнтаційної основи, карту поділено на розділи, відповідно до трудових функцій: підготовка, виконання, контроль. Для підвищення ефективності навчання зміст кожного розділу структуровано на боки: підготовка предмета праці (виробу), підготовка засобів праці (обладнання, інструменту), виконання трудового процесу, виконання технологічного процесу, контроль продукту праці (виробу), контроль засобів праці, контроль технологічного процесу тощо.

На наступному етапі учні виконують роботу з опорою на зразки дій, наведені у навчально-виробничій технологічній карті, яка у такому випадку використовується як наочність. На зовнішньомовному етапі учні лише повторюють зміст карти, а потім виконують дії і проговорюють їх послідовність. Крім того, навчально-виробничу технологічну карту доцільно комплектувати додатками, що містять теоретичні відомості з різних дисциплін (загальноосвітніх, загальнотехнічних, спеціальних) для пояснення дій. На останньому етапі освоєння вмінь орієнтиром є лише структура навчально-виробничих технологічних карт, або скорочений її варіант (виписка). Вправи і тренування сприяють згортанню знань та автоматизму вмінь. На нашу думку, саме тренувальна методика виробничого навчання з використанням навчально-виробничих технологічних карт сприяє високому рівню сформованості вмінь.

Таким чином основою тренінгової методики виробничого навчання є відпрацювання правильних професійних дій. Ця методика спрямована на забезпечення таких параметрів умінь: когнітивного – сформованості, діяльнісного – результативності.

Ситуаційні методики під час виробничого навчання дозволяють освоїти різні способи виконання виробничих завдань. При цій методиці матеріал поділяється на частини за проблемним принципом, але вивчається як частина цілого. Навчальний результат характеризується узагальненістю вмінь.

Праця оператора складається з двох компонентів. З одного боку, це дії, що однотипно повторюються і тому значною мірою доводяться до автоматизму, для цього за допомогою вправ учневі необхідно оволодіти сенсорними або розумово-сенсорними навичками, необхідними для своєчасного і точного сприйняття прикмет, які характеризують стан технологічного процесу, та моторними навичками, необхідними для швидкої реалізації прийнятого рішення. А з другого боку, це змінні (ситуаційні) компоненти, що вимагають від робітника активної розумової діяльності, пов'язаної з аналізом даних про стан процесу і прийняттям необхідних рішень.

Особливістю роботи оператора є спостереження та регулювання процесів. Наприклад у операторів дифузійних процесів виконання цих функцій займає 2/3 усього робочого часу і становить найбільш кваліфіковану частину трудової діяльності, так як головним завданням оператора є обробка інформації у формі ситуаційного аналізу. Професійні обов'язки вимагають від оператора активної теоретичної діяльності, пов'язаної з аналізом даних про стан технологічного процесу і прийняттям необхідних рішень. У процесі навчання майбутніх фахівців з виробництва електронних приладів потрібні методи, які формують аналітичні вміння. Тому за умови ситуаційної методики виробничого навчання доцільно застосовувати проблемні методи навчання. Це може бути поєднання методів практичного і теоретичного навчання, наприклад, контроль – узагальнення, спостереження – аналіз, планування порядку робіт – прогнозування, висунення гіпотези – регулювання тощо.

Спостереження за технологічними процесами проводиться на основі знань про хімічні, термічні, вакуумні, дифузійні явища, а регулювання режимів роботи обладнання на основі знань конструктивних особливостей апаратів, агрегатів, печей, контролі якості продукції на основі знань про фізико-хімічні та механічні властивості матеріалів і їх внутрішню структуру тощо. Керуючись показниками контрольно-вимірjuвальних приладів, оператору необхідно скласти уявлення про хід фізико-хімічного процесу, який не можна спостерігати безпосередньо. Елементами практичного вміння спостерігати є загальноінтелектуальні вміння аналізувати зміни технологічного процесу,

систематизувати покази приладів, узагальнювати причини та наслідки, усвідомлювати суть виробничих ситуацій та явищ тощо.

У випадку відхилень від встановленого режиму, робітник повинен визначити їх причину і передбачити наслідки. Регулювання процесу передбачає необхідність формування професійних знань: вивчення схеми технологічного процесу і його режимів; вивчення будови технологічного обладнання та правил його експлуатації; ознайомлення з основними питаннями управління технологічним процесом; фіксація фактичного ходу технологічного процесу (спостереження за приладами, запис показників), зауваження відхилень від нормального режиму, з'ясування причин їх виникнення та способів нормалізації.

При ситуаційній методиці необхідно враховувати, хоча учні знайомі зі загальними принципами роботи різноманітних інструментів, але не завжди вміють ці знання використовувати на практиці. Вони потребують пояснень зі сторони майстра і його допомоги в узагальненні знань та їх використанні. Причому пояснення повинно відбуватися на конкретних прикладах. Тому схема навчання будується так: практичний досвід узагальнюється у вигляді висновку чи формули і пізніше творчо використовується. Різнобічності вмінь сприяє систематизація та узагальненість знань.

У новій виробничій ситуації формуються взаємозалежні параметри знань і вмінь. Так для узагальненості вмінь необхідне визначення можливих наслідків впливу нових виробничих умов (повнота знань); добір необхідних у даному випадку знань для успішного виконання дій і пошук нових недостатніх відомостей (систематизація знань); визначення на основі отриманих знань способів і послідовності виконання дій (узагальнення знань).

Практична сторона діяльності оператора полягає у формуванні варіативності вмінь. Наприклад, відрізняються способи користування різними типами контрольно-вимірювальних приладів та розрахунок точності вимірювань. Варіативність не змінює головного завдання робітника, що полягає у виявленні та коригуванні невідповідностей між результатами та метою діяльності.

Таким чином, ситуаційна методика виробничого навчання забезпечує таких параметрів умінь: когнітивних – різнобічності та узагальненості, діяльнісного – варіативності.

Дослідницькі методики виробничого навчання спрямовані отримання нових знань та результатів діяльності.

Праця кваліфікованих робітників на виробництвах зі складною технологією має елементи споріднені з експериментальною роботою. Під час діяльності фахівців електронної промисловості професійно важливими є експериментальні вміння (складати плани, вести спостереження, висувати гіпотези та виконувати їх практичну перевірку). Основними типами виробничих завдань оператора є розпізнавання видів браку, їх класифікація; встановлення залежності між даними видами браку та відхиленнями в роботі обладнання; добір способів усунення браку на основі аналізу конкретної виробничої ситуації; планування діяльності з обслуговування обладнання. Тому під час виробничого навчання необхідно використовувати елементи дослідної роботи. Використання дослідницьких методик дозволяє у процесі професійного навчання формувати інтелектуальність умінь.

Дослідницькі методики вимагають добре продуманої структури, визначення цілей, актуальності дослідження, практичної значущості, відповідності методів дослідження та обробки результатів. Ці методики будується на логіці дослідження і мають структуру наближену чи цілком співпадаючу зі справжнім науковим дослідженням: формулювання проблеми дослідження; визначення предмета та завдань; вибір методів, джерел інформації, методології дослідження; висунування гіпотез та розробку шляхів рішення проблеми; отримання результатів та формулювання висновків; оформлення роботи; позначення нових проблем для подальшого дослідження.

Дослідницькі методики передбачають широке впровадження лабораторно-практичних робіт під час виробничого навчання. Вони мають велике значення для посилення взаємозв'язку між теоретичною і виробничою частиною навчального процесу. Лабораторно-практичні роботи передбачають оволодіння учнями експериментальними вміннями, потрібними для трудової діяльності в електронній промисловості. Переваги використання цього методу під час виробничого навчання полягають у тому, що вони поєднують елементи досліду та вправ.

Лабораторно-практичні роботи сприяють повторенню і систематизації програмного матеріалу з виробничого навчання.

Таким чином, дослідницькі методики виробничого навчання забезпечує такі параметрів умінь, як інтелектуальність та інноваційність.

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що трудова діяльність сучасного робітника все більше набуває характеру системної орієнтації. Аналіз структури і змісту праці фахівців електронної промисловості дозволив з'ясувати, що освоєння професійної діяльності може здійснюватися через: ознайомлення з професійною діяльністю в цілому; освоєння основних трудових функцій: підготовчої (планування й організація виробничого процесу), виконавської (безпосереднє виконання виробничого процесу, спостереження за ходом та управління технологічним процесом), контрольної (контроль за якістю продукції, регулювання технологічного обладнання); відпрацювання трудових дій; вивчення способів вирішення виробничих ситуацій; дослідження значущих для професійної діяльності процесів. У залежності від цих напрямів освоєння професійної діяльності обираються методики виробничого навчання: орієнтаційні, організаційні, тренінгові, ситуаційні, дослідницькі. Важливим елементом методик виробничого навчання у професійній школі є формування умінь із певними параметрами: усвідомленість та доцільність умінь – під час орієнтаційних, функціональність, та послідовність – під час організаційних, сформованість та результативність – під час тренінгових, різнобічність та варіативність – під час ситуаційних, інтелектуальність та інноваційність – під час дослідницьких. Методики виробничого навчання розробляється з врахуванням особливостей професії оператора. Усі методики базувалися на образі професійної діяльності, що орієнтаційною основою під час виробничого навчання.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі ми вбачаємо у поглибленому вивченні властивостей інтелектуальних умінь і способів їх формування на необхідному для різних професій рівні. Прикладною проблемою є відображення вимог до параметрів умінь у кваліфікаційній характеристиці.

Література:

1. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых умений. – М.: Педагогика, 1973. – 300 с.
2. Новиков А.М. Процесс и методы формирования трудовых умений. – М.: Высш. шк., 1986. – 288 с.
3. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. – М.: Высш. шк., 1977. – 248 с.
4. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. – М.: Изд. Московского ун-та, 1985. – 208 с.
5. Тюнников Ю.С. Политехнические основы подготовки рабочих широкого профиля. – М.: Высш. школа, 1991. – 192 с.
6. Управление познавательной деятельностью учащихся // Под ред. Гальперина П.Ф. – М.: Изд. Московского ун-та, 1972. – 262 с.
7. Чебишева В.В. Психология трудового обучения. – М.: Высш. шк., 1983. – 239 с.
8. Якимович Т.Д. Сутність та інтегративні властивості умінь учнів професійно-технічних училищ // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім.М.Драгоманова. – 1999. – Ч.2. – С. 231-238.

РОЗДІЛ 4

РОБОТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*О.С. Домінський
м. Вінниця*

ТЕХНІКУМИ ТА КОЛЕДЖІ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. В рамках державної програми поетапної оптимізації мережі вищих навчальних закладів на 2004 – 2006 роки в освітній сфері України відбувається реформування і перебудова. Болонський процес змушує адаптувати систему вищих навчальних закладів України до загальноєвропейської. Виникає проблема визначення місця і ролі технікумів та коледжів в системі освіти.

Аналіз раніше виконаних робіт. Проблеми та перспективи розвитку технікумів та коледжів в Україні розглядаються в роботах В.Г. Кременя, М.Ф. Степка, Я.Я. Болюбаша та інших. Загальні тенденції змін європейської і світової професійної школи розкриваються в працях В.П. Андрущенка, М.І. Михальченка, К.В. Корсака, Б.Л. Вульфсона, Хюсена Т., Л.М. Зязюн, Г.М. Андросюка та інших.

Болонський процес свідчить про намагання організаторів та учасників освітньої сфери в Європі розв'язати накопичені проблеми, інтегруватися в єдиний європейський освітній простір. В останні 15 років професійна школа стала найбільш динамічною ланкою системи освіти. Ростуть контингенти студентів у вищих навчальних закладах, впроваджуються різноманітні моделі організації стаціонарної післясередньої освіти. Розвивається неуніверситетський сектор вищої освіти.

Постановка завдання. В роботі розглядаються стан та динаміка розвитку вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації (ВНЗ І-ІІ р. а.). З огляду на Болонський процес розкриваються перспективи подальшого вдосконалення діяльності технікумів та коледжів. Порівнюється система післясередньої освіти в Україні та в розвинених країнах світу: тенденції та пошуки. Розглядаються основні проблеми удосконалення підготовки фахівців у ВНЗ І-ІІ р. а.

Виклад основного матеріалу. В умовах відродження виробництва різко зростає потреба в кваліфікованих фахівцях середньої ланки та робітниках, які дають в розвинутих країнах Європи до 70 % валового внутрішнього продукту. Тому рівень освіти, який опановують в професійно-технічних училищах, технікумах та коледжах, відіграє важливу роль у встановленні ринкової економіки і соціальної сфери.

В даний час вищі навчальні заклади І-ІІ рівнів акредитації дають освітній рівень – неповна вища освіта та освітньо-кваліфікаційний рівень – молодший спеціаліст.

В зв'язку з запланованим включенням України в Болонський процес місце коледжів, технікумів в освітній системі та їх статус можуть змінитися. Виникає побоювання, щоб в своєму прагненні не залишитися “на узбіччі освіченої Європи” ми зуміли відділити зерна від плевел.

Варто, насамперед, визначитися, де “узбіччя”, а де “магістраль”. В Англії кожен п'ятий житель не знає алфавіту, а в школах вчать дітей англійської мови здебільшого вихідці з країн СНД та Африки. В школах Каліфорнії в кінці ХХ століття більше 40 % викладачів математики не мали навіть мінімальної математичної підготовки в об'ємі коледжу. Ще не так давно, коли за рубезем всіх жителів СРСР називали росіянами, на першій сторінці підручника з фізики для школярів США красувався напис: “Кожен російський Ваня знає, що

написано в цій книзі. А ти?”

Великий Т.Г. Шевченко писав: “Чужому научайтесь й свого не цурайтесь”. Незаперечні здобутки в освіті у нас були і є. І їх варто плекати й примножувати, а не губити в аритмії нескінченних реформувань.

Перш, ніж розпочати реформування, потрібно уяснити мету і функції цієї перебудови. Освіті по природі своїй притаманний певний, так би мовити, родовий консерватизм. Часте реформування не забезпечує системі необхідного часу для того, щоб проникнутися новими ідеями, а всім освітянам стати активними учасниками процесу.

Ніхто не стане заперечувати, що організація навчання у ВНЗ I-II р.а. сприяє персоналізації та діалогізації освітнього процесу, впровадженню особистісно-орієнтованих педагогічних технологій. Заняття в групах з 25 студентами дозволяє розвинути мову майбутніх керівників середньої ланки, здібності вирішувати проблеми, формувати критичне мислення, стресостійкість. Таке навчання поліпшує комунікативну взаємодію викладача та студента.

Частка зайнятих у промисловості США зменшилася в порівнянні з п'ятдесяти роками минулого століття майже втричі. В той же час на сферу обслуговування сьогодні там припадає понад 70 % ВВП.

У ВНЗ I-II р. а. в назвах більшості технічних спеціальностей ключовими словами є: обслуговування та ремонт. Переважна більшість молодших спеціалістів працює саме у сфері обслуговування.

Звичайно, розпаленіле мислення деяких бізнесменів від освіти може дійти у своїх ірраціональних фантазіях до думки, що й циркульникам та малярам парканів конче необхідний магістерський диплом. Чому б і ні, адже за умови контрактної форми навчання це фантастичні гроші. Гроші 83,3 % громадян України, прибутки яких нижче прожиткового мінімуму. Адже решта відсотків громадян не направляють вчитися своїх дітей мистецтву зачісок і перемішування фарб.

Згідно з відомим філософським принципом логічних ножиць Окками, для пояснення явищ не варто залучати складні механізми за умови існування більш простих: “не примножуйте сутностей без потреби”. Кесарю кесарево. Інженер не зможе замінити на виробництві чи в сфері побутового обслуговування техніка, а робітник – науковця.

Якщо мова йде про науковців-аналітиків та конструкторів-винахідників, то їх підготовка в класичних та технічних університетах протягом 5-6 років цілком виправдана і економічно, і соціально. Але навіщо витрачати значні кошти та час для навчання в подібних університетах практичних реалізаторів сучасних досягнень техніки та технологій. В світі з'явилася ціла мережа різноманітних вищих шкіл для надання молоді достатньо високого і доступного для кожного її представника рівня загальної і професійної компетентності. Сформувалися нові уявлення про “заклад вищої освіти” і “програму з вищої освіти”. В багатьох західних країнах інтенсивно розвивається неуніверситетський сектор вищої освіти – трьох- і чотирьохрічні вищі професійні школи. Ці школи в останні роки починають конкурувати з університетами. Їх переваги – менший термін навчання і чітка професійна спрямованість, в результаті чого на випускників даних навчальних закладів збільшується попит з боку промислових і комерційних фірм. Відповідно розрізняють академічну та професійно орієнтовану вищу освіту. Вищим навчальним закладам I – II рівнів акредитації цілком до снаги давати молоді початкову вищу професійну освіту чи базову професійну освіту. Адже не в назві справа. Головне, що фахівці, яких випускають технікуми та коледжі, затребувані суспільством.

Гнучкість та мобільність, короткотерміновість і порівняно невелика вартість навчання визначили гідне місце ВНЗ I – II р. а. в освітній системі України.

В технікумах, коледжах гармонійно поєднується необхідна фундаментальна і спеціальна теоретична підготовка з ґрунтовною практичною підготовкою. 586 державних та 84 приватних навчальних заклади – це 177 коледжів, 296 технікумів та 197 училищ (педагогічних, медичних та інших). В 2003/2004 навчальному році в них навчається 593 тисячі студентів, що складає 122 особи на

10 тисяч населення. Для порівняння – у ВНЗ III-IV р.а. навчається 1844,2 тисячі студентів. За останні п'ять навчальних років темпи приросту студентів у навчальних закладах університетського рівня більше, ніж у п'ять разів перевищують темпи приросту в технікумах, коледжах. В останніх кількість студентів збільшується практично лише за рахунок приватних навчальних закладів.

Чисельність студентів, які навчаються у ВНЗ I-II р.а. за рахунок державного бюджету, в розрахунку на 10 тисяч населення за останні три роки практично не змінюється і складає 53 особи.

В 2003 році державними навчальними закладами випущено 89 %, а приватними – 11 % від всієї кількості випускників. Із зарахованих на 1-й курс абітурієнтів 46 % – випускники 11 класів, 39 % – випускники 9-х класів, 15 % – інші категорії. З них за рахунок держбюджету навчаються 35 %, на кошти фізичних та юридичних осіб – 63 %, 2 % – інші джерела фінансування.

В даний час загальноосвітня середня школа стає профільною і в цих умовах ВНЗ I-II р.а. повинні взяти на себе ще одну функцію середньої школи – забезпечення технологічного профілю, особливо для дітей з сільських шкіл. Тому поставлено завдання суттєво розширити прийом в технікуми, коледжі на базі 9 класів.

Державні ВНЗ I-II р.а. підпорядковані 16 міністерствам та відомствам, біля 44 % з них – Міністерству освіти і науки України. В даний час гостро поставлено питання про підпорядкування всіх навчальних закладів одному міністерству з метою покращення якості підготовки фахівців та створення умов для реалізації ступеневої освіти.

Є чимало проблем, що стосуються статусу та нормативного забезпечення коледжів: структура навчальних підрозділів, оплата праці викладачів, подальше навчання випускників, взаємозв'язок з ВНЗ III-IV р.а. Законом “Про вищу освіту” у коледжах підготовка бакалаврів, але при умові входження їх в структуру інститутів чи університетів. Проте колективи багатьох навчальних закладів без особливого ентузіазму розглядають таку перспективу, адже часто за приєднанням настає втрата юридичної самостійності, а то й ліквідація. В порівнянні з 1995/1996 навчальним роком кількість ВНЗ I-II р.а. зменшилась на 212 одиниць. Частина була ліквідована, окремі ввійшли в структуру університетів, а інші об'єднані. В даний час в рамках Державної програми поетапної оптимізації мережі вищих навчальних закладів на 2004-2006 роки цей процес продовжується.

Подальший розвиток системи технікумів, коледжів вимагає вирішення низки проблем. Необхідно удосконалити нормативно-правову базу з врахуванням розвитку економіки та інтеграції в Європейський освітній простір. Чітко визначити місце та роль випускників технікумів та коледжів в різних сферах діяльності, внести необхідні зміни в класифікатор професій. Дати перспективу випускникам ВНЗ I-II р.а. продовжити освіту у ВНЗ III-IV р.а. за інтегрованими програмами і скороченим терміном навчання. Адже відомо, що більше двохсот спеціальностей, які одержують молоді люди в технікумах, коледжах, не мають свого продовження на університетському рівні. Обнадіює, що з 2004 року Міносвіти планує дати ВНЗ III-IV р.а. державне замовлення для прийому студентів на базі освітнього рівня “неповна вища освіта”. Випускники технікумів, коледжів зможуть здобути освіту більш високого рівня за порівняно короткий термін.

Відомо, що якість освіти – чи не головна умова входження країни в Європу знань. В той же час, за результатами перевірок значна частина студентів технікумів та коледжів має низькі знання, слабкі професійні вміння. До причин можна віднести той факт, що у ВНЗ I-II р.а. йдуть, як правило, не кращі з кращих випускників шкіл з точки зору їх успіхів в навчанні та соціального статусу. Крім того, вже більше десяти років практично не оновлюється матеріальна база лабораторій та кабінетів. Багато з них швидше нагадують зали історії науки і техніки, ніж навчальні приміщення для підготовки сучасних фахівців.

В даний час низька оплата праці викладачів переросла в гостру кадрову проблему. Кількість викладачів ВНЗ I-II р.а. з вченими ступенями складає 4 % від загальної чисельності викладачів. З них штатних не більше третини. Катастрофічно знизився притік нових викладачів спеціальних дисциплін, які знають свою справу на рівні сучасних технологій, знайомих зі станом світових досягнень в галузі науки та техніки. На жаль, не всі

можновладці усвідомлюють, що, як сказав Міністр освіти і науки України В.Г. Кремень: “Доля нашої зарплати – це доля держави в майбутньому”.

Реалії ринкової економіки вимагають перебудови взаємин з роботодавцями, пошуку нових форм взаємовигідного співробітництва. Адже сучасний підприємець практично не бере участі у формуванні замовлення на фахівця, йому байдужі умови підготовки майбутніх працівників, матеріально-технічна база кузні кадрів. Очевидно настав час внести відповідні зміни до законів, які б повернули виробників обличчям до освіти.

Проблема з проблем – проходження практики студентами: змінилися форми власності, зникло багато підприємств, відсутні кошти на оплату праці керівників практик від виробників. Вирішенню питання практичної підготовки буде сприяти відновлення та створення власного виробництва. Не так давно майже в усіх технічних середніх спеціальних закладах були рентабельні навчально-виробничі майстерні з налагодженим виробничим циклом. Створення студентських ремонтних майстерень, тренінгових форм, навчальних банків, юридичних консультацій, студентських клінік значно спростило б пошук баз практик.

Жде свого підйому науково-дослідна робота та науково-технічна творчість студентів, яка виховує у кожного індивідуума самостійність та ініціативу, індивідуальний професійний почерк, віру у власні сили, стресостійкість.

Впевнені в собі, наполегливі стають переможцями конкурентної боротьби в епоху ринкової економіки.

Висновок. Вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації є важливою ланкою системи освіти України. В умовах інтенсивного розвитку в західних країнах неуніверситетського сектора вищої освіти, технікуми та коледжі, завдяки чіткій професійній спрямованості підготовки фахівців, є соціально затребуваними закладами освіти. Реалії економічного зростання та розвитку країни спонукають до збереження, розширення, удосконалення діяльності ВНЗ I-II р.а.

Література:

1. Кремень В.Г. Доповідь на Всеукраїнській нараді керівників вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації // “Освіта України”. – 2003. – № 95.
2. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
3. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ “Видавництво “Політехніка””, 2003. – 200 с.
4. Ніколаєнко С.М. Освіта і наука: людський потенціал. – К.: Освіта, 2003. – 159 с.
5. Степко М.Ф. Національна освіта: сьогодення, майбутнє. // Освіта. Технікуми, коледжі. – 2003. – № 2. – С. 4-6.
6. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
7. Вищі навчальні заклади I – II рівнів акредитації. Інформаційні матеріали до Всеукраїнської наради керівників вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації. – К.: Житомирський державний технічний університет. – 2003. – 58 с.
8. Вища освіта і наука України: інформаційно-аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії Міністерства освіти і науки. 24 лютого 2004 року м. Одеса. – К.: Київський національний економічний університет, 2004. – 64 с.

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Постановка проблеми. Проблема якості освіти завжди хвилювала як самих науково-педагогічних працівників, так і тих, хто буде застосовувати отримані знання на практиці. Кожен з тих, хто отримує сьогодні професійну освіту, повинен вибрати свій шлях, який принесе користь Батьківщині і дозволить задовольнити особисті потреби та інтереси. Хтось стане досвідченим лікарем, хтось висококласним юристом, а хтось стане керівником. Керувати людьми – це одне з самих складних та відповідальних занять. Далеко не кожен керівник, який справляється зі своїми обов'язками, так само затишно відчуває себе, коли в колективі виникають проблеми між особистісних стосунків. Гарний адміністратор не завжди є реальним лідером. Але при всіх умовах в будь-якому колективі потрібен лідер. Його необхідність диктується тим, що в кожній групі людей існують і повинні ким-небудь регулюватися дві взаємодоповнюючі системи відносин: службові і особистісні. За допомогою лише розпоряджень неможливо усунути всі наявні міжособистісні протиріччя, як і неможливо адміністративними методами завоювати собі авторитет.

Сьогодні до керівників пред'являються суворі вимоги. Вони не тільки повинні знати технологію тієї галузі, яку вони обрали як сферу професійної діяльності, але й уміти керувати собою і колективом; мати міцне здоров'я, відзначатись високою загальною, професійною та управлінською культурою, комунікативністю, умінням будувати організаційне та міжособистісне спілкування. Їм також повинно бути властивим уміння володіти собою, управляти своїми емоціями і поведінкою.

Вказані якості не даються людині з народження, вони можуть і повинні бути розвинені в процесі її загального і особливо професійного навчання і виховання.

В теорії соціальної психології, що тривалий час розроблялась нашими науковцями, (як і в інших областях психології) в якості основи вивчення проблеми лідерства був прийнятий діяльнісний підхід, запропонований О.Леонтьєвим, у відповідності з яким, головними детермінантами процесу лідерства були цілі і задачі групи, що визначали, хто стане лідером і який стиль лідерства виявиться найбільш ефективним.

На даний час найбільш вагомими здобутками у вивчення психології лідерства є результати дослідження даного феномену американською наукою (К.Берд, Ю.Дженнінгс, Дж.Шнейдер, Е.Хартлі, Е.Холландер, Г.Герт, Дж.Романс, С.Митчел та ін.). Поняття лідерства і різноманітні його концепції виникли в західній науці первісно на базі емпіричних досліджень малих груп. Але до теперішнього часу ні в соціальній психології, що розглядає переважно малі групи, ні в політичній психології, яка під лідером розуміє політичного діяча і тому аналізує проблеми на рівні великих соціальних груп, однозначного розуміння цього феномену немає. Кожен дослідник, який дає своє визначення, виділяє лише той чи інший його аспект. Проаналізувавши різні підходи, американський психолог Р.Стогділл виявив, що практично у всіх випадках лідерство розглядається або як фокус групових процесів, або як мистецтво викликати згоду, або з точки зору ролі диференціації в позиціях влади.

Метою цієї статті є розкриття поглядів автора на проблему актуальності формування властивих сучасному лідеру якостей у майбутнього управлінського персоналу. В умовах становлення нових економічних відносин в Україні, одним з вирішальних факторів, що забезпечує цей процес, найважливішою соціальною потребою стає підготовка нового типу управлінських працівників – керівників фірм, підприємств, директорів великих компаній, а також менеджерів початкової та середньої ланки управління. Створення єдиної системи підготовки таких кадрів в державі – найважливіша задача, вирішення якої об'єктивно

передбачає комплексність, безперервність, послідовність, а, отже й пошуково-творчу діяльність по розвитку ефективних форм професійної орієнтації та підготовки управлінських кадрів нового типу.

Командна робота, до якої з самого початку залучається особа, передбачає те, що людина вже усвідомлює настанови всіх інших і розуміє, що вони збираються робити, та мету їх роботи, враховує реакцію інших на свою поведінку в разі здійснення чи нездійснення своєї частини спільної роботи. На перший погляд здається, що, прилучаючись до командної роботи, особа ніби приєднується до конвеєру з виробництва соціальних суб'єктів, в поданій ситуації пріоритетним є отримання задоволення від відчуття приналежності до соціального середовища, в якому цій особі відведена певна соціальна роль. Тобто, індивід опиняється в ситуації кооперації з іншим, де пріоритетним є взаємовигідне вирішення соціальної проблеми та розумна підтримка один одного. Результатом командної роботи є формування двох типів осіб – організатор та виконавець, – серед яких кожний конкретний індивід обирає найбільш комфортну для себе в психологічному відношенні позицію.

Організатор – це тип потенційного лідера у можливих майбутніх соціальних стосунках. Цей тип передбачає, що особа може керувати завдяки співучасті в певному соціальному процесі та володінню настановами всіх членів групи, тобто вона знає, що кожна людина в даній групі повинна робити, скільки часу на це може витратити, а також може оцінити робочий процес та виключити непотрібні затрати. Отже, схильність до керування та лідерства в певних соціальних групах та процесах спільної соціальної діяльності може мати людина, яка здатна адекватно оцінювати себе, свої можливості, розділяти власні настанови та настанови іншого і може оволодівати настановами іншого у процесі, яким керує [8; 142-143].

Лідерство – один із способів диференціації групи в результаті діяльності, спілкування й взаємодії її членів. Виникнув як результат спілкування та взаємодії індивідів в складі групи, лідерство стає складним соціально-психологічним феноменом, в якому своєрідно фокусуються та проявляються найважливіші характеристики групового розвитку, що мають не тільки психологічну чи емоційно-психологічну, але в першу чергу соціальну та класову природу сутність.

Лідерство – складний соціально-психологічний процес групового розвитку, в результаті якого і відбувається виникнення та диференціація групової структури, її оптимізація та безперервне вдосконалення. Помилково ототожнювати лідерство і керівництво, а також протиставляти їх.

Як відмічають сучасні дослідники, лідерство – це персоніфікована форма соціальної взаємодії та інтеграції усіх механізмів і способів соціально-психологічного впливу для досягнення максимального ефекту в груповій діяльності. Неможливо означити лідерство якоюсь формулою. Це мистецтво, майстерність, вміння, талант. Одні люди мають його від природи, другі – навчаються цьому, а треті ніколи цього не пізнають.

Принциповим є розрізнення здатності до формального керування та лідерства. Формальний керівник – це тип особи, яка доволі компетентна в справі, що виконує, але в соціальних відносинах, як правило, не відіграє активної ролі за власною ініціативою, а лише у відповідності з посадовими обов'язками.

Лідер – це активна, віддана своїй справі, розумна людина, яка здатна не тільки відходити від стереотипів у процесі власної діяльності та знаходити нетривіальні нові рішення для вирішення соціальних завдань, а й прийняти на себе відповідальність за наслідки важливих суспільних рішень, здатна стати виразником ідейних переконань, що імпонували б більшості представників соціальної групи, тобто здатна взяти на себе виконання функції духовного ідеалу певної соціальної групи [8; 143].

Особливо важливим для виокремлення рис та якостей потенційного лідера є специфіка сприйняття настанов морального та нормативного характеру. Лідером здатен стати лише той індивід, який не боїться переосмислювати та вносити раціональні, хоча б з його точки зору, зміни у вже усталені принципи моралі та соціальні норми, при цьому виражаючи повагу або

видимість її до традиційних засад своєї спільноти.

Крім формальних і неформальних, лідери, відштовхуючись від теорій їх типологізації різних наукових шкіл, диференціюються за змістом діяльності: натхненник, виконавець, одночасно натхненник і виконавець; за стилем керівництва: авторитарний, ліберальний, демократичний; за характером діяльності: універсальний і ситуативний; за тактикою діяльності: адміністратор, агітатор, теоретик тощо [3; 46-47].

Усі ці класифікації підкреслюють, що прагнення лідерства у різних типів особи підтримують різні сукупності когнітивних та емоційних потреб, що виділяються в процесі виховання залежно від діяльнісного типу, який несвідомо приймається індивідом як незмінна основа, визначена базовим переконанням щодо світу та місця індивіда в ньому. Саме тому, якщо ми хочемо осмислити причини вибору певної стратегії, тактики у прийнятті рішень та вибір певної лінії поведінки особи по відношенню до оточення, насамперед, потрібно звернути увагу на емоційно-психологічний стан індивіда, який обумовлений наявністю іноді неусвідомлених сукупностей потреб, пов'язаних з особистою позицією суб'єкта у суспільстві, нарцистичними потребами та потребами, спрямованими на оточення [8; 144].

Ніякі моральні, інтелектуальні, духовні та інші чесноти самі по собі не перетворюють особу в лідера. Сучасному менеджеру мають бути властиві неабиякі організаторські здібності. Вироблення організаторських, управлінських якостей лідера – це вже проблема його власного навчання та виховання. Вміння сформувати групу, організувати її, визначити цілі, поставити необхідні задачі, сформулювати гуртуючу колектив програму – такі сучасні вимоги до менеджера.

Менеджмент, його задачі, цілі, розрізняються на різних рівнях суспільної і економічної діяльності, тому існують різні лідери.

В малій групі роль лідера зводиться до згуртування її членів та направлення їх діяльності. Від нього вимагається близьке особисте спілкування з найближчим оточенням. При цьому виявляються і відіграють організуючу роль його особистісні якості: вміння володіти ситуацією, приймати рішення, брати на себе відповідальність, робити вірний вибір (людей, проблем, першочергових задач).

Одночасно лідер повинен вміти задовольняти інтереси групи, не виходячи за межі права і громадських норм, не ставлячи оточення в залежність від своїх благодіянь. На відносини з групою і авторитет лідера значно впливає особистий стиль його поведінки (авторитарний, ліберальний, демократичний).

Від лідера середньої та нижньої ланки вимагається гуртування інтересів широкої громадської маси. Тут мають значення не стільки особистісні риси лідера, скільки його вміння формулювати загальні вимоги та потреби, виявляти високі критичні, конструктивні та творчі якості, спілкуватися з більшим колом людей і переконувати їх. Лідер в цій ситуації віддалений від тих, кого він веде за собою. Його особистісні риси вимальовуються для них слабше або зовсім втрачають значення, але його лідерство отримує моральну оцінку. Він повинен рахуватися з нею. Його успіх або невдачі сприймаються досить емоційно, тому великого значення має здатність лідера вловлювати настрої, знати дійсні потреби людей і виражати їх інтереси. Тоді він стає символом руху, партії, суспільства. Таким чином, лідер не тільки повинен хотіти вести людей за собою, але й володіти для цього необхідними якостями, а саме: особистісними, професійними, організаторськими і діловими.

До особистісних якостей в першу чергу відносяться чесність і порядність, які передбачають дотримання норм загальнолюдської моралі, скромність і справедливість по відношенню до оточуючих. Керівник повинен намагатись розуміти своїх підлеглих, бачити в них особистості, які гідні поваги, вміти розбиратись в їх поведінці, бути людяним і піклуватись про них, прагнути до співпраці, враховуючи при цьому інтереси усіх [5; 61].

Менеджер повинен бути принциповим у всіх питаннях, вміти протистояти тиску як

“зверху”, так і “знизу”, послідовно і твердо стояти на своєму, не приховувати своїх поглядів, захищати до кінця ті цінності, які сповідаються колективом, допомагати оберігати цінності іншим шляхом особистого прикладу, а не моралізування, твердо дотримуватись даного слова [4; 78].

Одним з важливих особистісних якостей менеджера є його здоров'я, від якого залежить енергійність, стійкість, витривалість, боротьба зі стресами. Однак одного фізичного здоров'я менеджера недостатньо. Він також повинен бути емоційно здоровою людиною, тому необхідно заздалегідь формувати у себе позитивні емоції: співпереживання, яке робить людину гуманною; хвилювання, що стимулює активність; зацікавленість, яка допомагає просуватися в напрямку освоєння нових сфер діяльності; впевненість, що додає солідності. Прийняття управлінських рішень вимагає від менеджера й емоційної зрілості, яка відображається в умінні і готовності йти назустріч гострим ситуаціям, успішно справлятися з ними, не робити трагедій з поразок, неминучих на життєвому шляху будь-якого менеджера [2; 55].

Сучасний менеджер повинен активно боротись з власними недоліками, формувати в собі позитивне ставлення до життя і роботи, створювати “здорове” оточення шляхом висунення та навчання людей, розкриття їх здібностей і талантів.

Наступна група якостей – професійні. Це – компетентність, тобто система спеціальних та управлінських знань і практичних навичок. Це – культура спілкування, технічна, економічна, правова, інформаційна, психологічна, педагогічна. Сучасного керівника відрізняє добре знання дійсності як внутрішньої, так і зовнішньої, розуміння цілей фірми або свого підрозділу, вміння бачити проблему, виділяти в ній найбільш суттєве, бути чутливим до змін. Це неможливо без відповідних розумових здібностей, вміння аналізувати ситуацію, створювати і критично оцінювати плани та програми, приймати рішення, брати на себе відповідальність за їх виконання, багато і наполегливо працювати, бути енергійним і рішучим.

Лідер має бути і творчою особистістю. Від нього вимагається не тільки вірити в свої творчі здібності, але й цінувати такі здібності в інших, вміти їх мобілізувати та використовувати в подоланні перешкод. Для цього потрібно бути наполегливим, відчувати потребу в змінах, вміти відійти від традицій, сприймати нові ідеї та новаторські рішення, систематично ними користуватися. Творчий керівник зазвичай працює з групами, використовуючи метод “мозкової атаки”, заохочує вільне виявлення емоцій та ідей і безперервно вчиться, в тому числі на власних помилках.

Творчість не можлива без вміння знаходити інформацію та ділитися нею з підлеглими, прислуховуватись до оточуючих незалежно від того, хто вони, бути щирим з колегами, домагатися зворотних зв'язків, не відокремлюватися від того, що загрожує сталим поглядам на світ, розуміти позицію інших, знаходити людей, які корисні для справи.

Важливим для менеджера є вміння опановувати нові віяння, поєднувати надбані знання зі старими, вчитись як на роботі, так і поза нею, підвищуючи компетентність, уникаючи однобокої спеціалізації [1; 43].

Іншою групою якостей менеджера, яка визначає його як власне керівника та лідера групи, є організаторські та ділові. Вони відображають рівень організаторської культури, володіння технологією управлінської роботи: підбір, розстановка і використання кадрів, вироблення норм, нормативів і регламентів, особистих планів та планів діяльності підрозділів, оперативних планів і планів-графіків проведення заходів, доведення завдань до виконавців, інструктаж, керівництво, контроль.

До організаторських якостей перш за все потрібно віднести цілеспрямованість. Менеджеру має бути властива діловитість, яка полягає в умінні чітко та своєчасно окреслювати завдання, приймати обґрунтовані рішення, контролювати їх виконання, бути оперативним в діях і вчинках. Сучасному менеджеру притаманні енергійність, дисципліна і контроль над собою, без чого він не зможе закликати до порядку інших та контролювати їх діяльність.

Керівника має характеризувати підвищена працездатність, вміння напружено працювати, не витрачати сили марно, вміти відпочивати. Він повинен бути комунікабельним, контактним, орієнтованим назовні та на оточуючих, вміти привертати до себе людей, слухати і розуміти їх, переконувати у своїй правоті [2; 59].

Реалізм – суттєва якість успішного менеджера. Йому властиві вміння адекватно оцінювати як свої можливості, так і підлеглих, їх вчинки. Важливо вміти забезпечувати причетність співробітників до роботи шляхом справедливого заохочення, відшукувати нестандартні підходи у вирішенні проблеми, бути в певній мірі авантюристом, рахуватись з думкою підлеглих, сприяти впровадженню їх ідеалів у життя.

Настанова “нічого не можна міняти” не сприймається особою, яка прагне бути лідером у ситуації або постійно підтримувати своє лідерство у соціальній групі, бо виражає консервативну позицію, в якій звичай отожднюється із суттю соціальної ситуації. Для потенційного успішного лідера прийнятною може бути настанова “нічого не бажаю міняти”, якщо наявні сприятливі умови для реалізації його прагнення [7; 10].

Метою виховання майбутніх управлінських кадрів є така підготовка керівників-лідерів, яка забезпечує відповідність їхньої професійної компетентності та рівня розвитку особистісних якостей визначеним суспільним вимогам. Для її успішного досягнення ставиться завдання не тільки навчати студентів певній системі знань, але й розвинути в них відповідну групу якостей та прищеплювати їм визначену парадигму гуманістичних цінностей. Ядром цих цінностей має бути визнання людини вищою цінністю, головною метою і центральною фігурою суспільного виробництва.

Необхідно також сприяти ефективній адаптації студентів до реальної дійсності, до тих змін, що відбуваються в сьогоденному житті, формувати у них систему життєвих цінностей і орієнтації, морально-етичних поглядів та ідеалів як основу всієї продуктивної діяльності, інтелектуального, фізичного та естетичного розвитку, пробудження особистісної активності та ініціативи [6; 230].

Людина потенційно може зайняти лідерську позицію у групі, якщо вона здатна навчитися завжди діяти цілеспрямовано, не піддаватися впливам оточення, стереотипним зразкам поведінки, обмежувати вияв власних емоцій та їх вплив на прийняття рішень, тобто, в будь-який час бути орієнтованою на результат. До того ж, людина може мати задатки лідера, але ніколи ним не стати в жодній з соціальних груп, якщо вона не утвердила себе як професіонал у певній сфері, як особистість, що реалізовує себе через справу, якій присвячує життя.

Виховання лідера та його самовиховання передбачають тренування вміння вести за собою людей, встановлювати взаємовідносини з ними та на цій основі організовувати управління. Лідера відрізняють не честолюбство, бажання чи вміння виділитися та реальна вищість, а дійсне природне право сильної, вольової і одночасно інтелектуальної особистості вести за собою людей. Лідер повинен відповідати вимогам часу, і не тільки він, але й його оточення, яке здатне його зрозуміти і підтримати.

Чимало лідерів-реформаторів не зуміли проявити себе, не зустрів підтримки. Лідер повинен бути головою своєї групи, провідником ідеї, яка може заволодіти розумом суспільства або його значною частиною. Але й суспільство повинно готувати собі лідерів. Таким чином можна зробити висновок: виховання еліти – важлива суспільна задача. Навчання господарському управлінню (менеджменту) створює умови для підготовки людей, здатних зайняти в державі лідерські посади. Це і передача знань, досвіду аналізувати ситуацію, і розвиток управлінських навиків та якостей, і виховання відповідальності, і навчання різноманітним стилям управління, спілкування з людьми, вмінню змінювати стиль та прийоми керівництва. Майбутній лідер повинен навчитися приймати рішення, уникати крайніх безвихідних ситуацій або, навпаки, створювати невідворотну, але вигідну сукупність обставин. Він повинен вміти отримувати користь з самих невідгідних ситуацій. Особливе мистецтво лідера – обертати в союзників прихованих і явних суперників. Лідер не може і не повинен боятися ризику, очікувати гарантованого успіху або, навпаки, покладатися на

випадкову перемогу. Наш час і наша країна відчувають гостру потребу в новому поколінні лідерів – зі стратегічним мисленням, неординарним баченням ситуації, впевненістю в успіху. Такі лідери необхідні як в сфері політики, так і в сфері економіки.

Сьогодні, коли так гостро постає питання про нову якість підготовки вітчизняного спеціаліста, коли суттєво виросли вимоги до ефективності керівництва, недопустимо не враховувати важливість формування навичок і якостей лідера у майбутнього менеджера. В подані ситуації бачиться доцільними введення у ВУЗах спеціального курсу з проблем існування та співвідношення керівництва і людських взаємостосунків, який би вивчав особливості управління колективом та формував у студентів знання та навички швидкого встановлення контактів з людьми, подолання і попередження конфліктних ситуацій, вміння зібрати команду та очолити її.

Література:

1. Веснин В.Р. Менеджмент для всех . – М.: Знание, 1994. – 173 с.
2. Кузьмин И. А. Психотехнология и эффективный менеджмент . – М.: Россмен, 1995. – 491 с.
3. Лактионова Г. Лидер будущего: новое видение стратегии и практика // Практична психолога та соціальна робота. – 2002. – № 3. – С. 35-55.
4. Мескон М. Х. Основы менеджмента. – М.: Человек, 1995. – 275 с.
5. Тихомирова Е. Воспитание лідера. // Воспитание школьников. – 2003. – № 5. – С. 57-63, 6. – С. 64-68.
6. Товажнянський Л.Л., Романовський О.Г., Пономарьов О.С., Черваньова З.О. Педагогіка управління: Навчальний посібник. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2003. – 408 с.
7. Шеремета П. Можно ли научиться лидерству? // Стратеги. – 2001. – № 7. – С. 11-14 (додаток до журналу “Компаньйон”).
8. Ященко І. Феномен лідера // Вісник Київського національного університету ім.. Т.Г.Шевченка. Серія Філософія. Політологія. – 2003. – № 59-61. – С. 142-145.

Ева Куля
г. Кельце, Польща

ПРЕПОДАВАТЕЛИ В СОВРЕМЕННОЙ ЕВРОПЕ В СВЕТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РАПОРТОВ

Изменения, происходящие в большинстве европейских стран и касающиеся обязанностей, связанных с профессией учителя, привели в последней декаде к возросшей заинтересованности этой проблемой международных организаций, а также учреждений, занимающихся развитием систем образования. Следует вспомнить, что **учителя были признаны профессионалами** на рубеже шестидесятых и семидесятых годов в результате господствующего мнения, что государственная власть проявляется в справедливом распределении благ и услуг при помощи сети отделений, из которых просвещение было признано одним из самых важных. Примером создания вокруг работы учителя атмосферы профессионализма является введение единых принципов подготовительного обучения преподавателей в Греции, Испании и Португалии¹.

Обучение преподавателей является элементом образовательной политики стран Евросоюза, а также объединенных государств, включая Польшу. В 4 пункте 76 статьи Европейского Соглашения написано: *«Сотрудничество будет способствовать непосредственным контактам между вузами, а также между вузами и предприятиями,*

¹ A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union (1984-94), Brussels 1997, перевод на польск.язык Е. Kolanowskiej Dekada reform w kształceniu obowiązkowym w Unii Europejskiej (1984-94), Warszawa 1999, с. 109-129; 210-219. см. также: R. Pachociński, Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej, Warszawa 1994, с. 17.

притоку и обмену преподавателями, студентами, административным персоналом, обеспечению профессиональной практики и обучения за границей; будет содействовать в создании программ обучения, в разработке учебных материалов и в оснащении вузов и школ. Целью сотрудничества является также взаимное признание периодов обучения и дипломов. Для поддержки сближения уровней вузов и научных институтов в Польше с вузами и учреждениями Содружества, согласно статье 75, Содружество предпримет надлежащие действия с целью облегчения для Польши сотрудничества с соответствующими европейскими учреждениями. Эти действия могут включать участие Польши в работах этих учреждений, а также открытие их филиалов в Польше. Цели названных выше мероприятий должны сосредоточиться на обучении преподавателей и научных работников, людей свободных профессий и государственных служащих, которые примут участие в процессе европейской интеграции, а также будут сотрудничать с учреждениями Содружества»¹. Следует добавить, что образованию в широком смысле этого слова посвящен III раздел проекта конституции Европейского Союза. В ст. 177 проекта записано в пункте 2, что: Целью деятельности Евросоюза будет: а) развитие радиуса действия образования в Европе, особенно путем обучения и расширения знания иностранных языков в странах-членах, б) увеличение мобильности студентов и преподавателей также благодаря деятельности, связанной с признанием дипломов и периодов обучения, в) продвижение и развитие обмена информацией и опытом, г) обмен молодежи и инструкторов, д) привлечение к развитию образования на расстоянии; 3. Евросоюз и страны-члены будут поддерживать сотрудничество в области образования с другими странами и международными организациями².

В опубликованных в 2002-2003 годы трех рапортах в рамках темы: *Профессия учителя в Европе: характеристика, направления изменений и проблемы*, сконцентрировались на следующих проблемах:

- в рапорте I, озаглавленном *Обучение преподавателей и устройство на работу по профессии. Уровень гимназии*³, был рассмотрен вопрос обучения преподавателей и внедрение их в профессиональную жизнь. В большинстве европейских стран процесс обучения преподавателей постепенно продлевался и в большинстве случаев продолжается от 4 до 5 лет, соответствуя образованию на университетском уровне. В рапорте приводится информация, в какой степени программы обучения кандидатов на учителей в отдельных странах учитывают такую проблематику, как информационно-коммуникативные технологии, элементы управления и администрирования, содействие учащимся из семей иммигрантов, а также элементы психологии, связанные с контактом учитель – ученик, или же патология поведения учащихся. Необходимо добавить, что во многих странах, в которых преподаватели имеют узкую специализацию, ведение ими других предметов рассматривается как крайность. В большинстве европейских стран учителя, подготавливаемые для работы в гимназии, обучаются как специалисты, что означает, что они имеют право обучать одному или двум предметам. Только в Дании, Швеции и Исландии это могут быть «полуспециалисты», то есть обучающие по крайней мере 3 предметам, но принадлежащим к одной группе. В Норвегии же гимназические учителя могут подготавливаться как специалисты, то есть иметь право обучать одному или двум предметам, но также и как так называемые общие учителя, обучающие всем предметам. Среди 25 стран, в которых подготовка учителей является специализированной, в 10 странах они имеют квалификации для обучения только одному предмету.

¹ Европейское соглашение, устанавливающее Союз между Республикой Польша и Европейскими Содружествами и их государствами-членами было подписано 16 декабря 1991 г. Статья 76 этого Соглашения определяет участие Польши в развитии политики образования и обучения Евросоюза.

² См: Проект Конституции Евросоюза, опубликованный в Брюсселе 26 мая 2003 (оригинал на английском языке).

³ Оригинал на англ. яз.: *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report I. Initial training and transition to working life. General lower secondary education. "Key topics in education in Europe"*, vol. 3, Eurydice, Brussels 2002.

Обычно это математика или родной язык. Исключением являются Португалия, Кипр и Литва, где математики обучают только математике, но преподаватели родных языков имеют квалификации для обучения одному или двум дополнительным предметам¹. Вызовом для учреждений, обучающих преподавателей, является то, чтобы учитель был готов к междисциплинарному сотрудничеству и к коллективной работе, чтобы он не ограничивался одной специальностью.

- **в рапорте II:** *Преподавательские кадры в категориях спроса и предложения. Уровень гимназий*², упомянуто наблюдавшееся в ходе исследований явление дефицита соответствующим образом обученных преподавателей в некоторых европейских странах, а также их избытка в других странах. Представлены способы измерения этих явлений в масштабе страны и методы, при помощи которых можно справиться с такой ситуацией, а также факторы, имеющие влияние на появление избытка или же дефицита учителей в данной стране³;

- **третий рапорт,** *Условия работы и зарплата преподавателей. Уровень гимназий*⁴ содержит подробный анализ условий работы учителей в 30 странах Европы, а также характеристику требований и ожиданий по отношению к этой профессиональной группе. В результате упомянутого анализа появился рапорт, в свете которого представляется следующая картина будущей профессиональной ситуации учителей:

Прежде всего из этого анализа следует, что по крайней мере **75 % всех учителей имеет постоянную работу**, часто имея статус служащих гражданской службы, что означает большую степень безопасности в области устройства на работу лиц, принадлежащих к этой профессии.

В области, касающейся **времени работы учителя**, все чаще отходят от определения учебной нагрузки в пользу определения общего времени, предназначенного на профессиональную работу. Сюда включается как дидактика, так и подготовка к урокам и проверка работ учеников.

Требования, касающиеся **выполнения учителями коллективных работ на благо школы** (создание программ обучения, разработка учебного плана и т.п.) не являются основанием для дополнительной работы или сокращения количества часов.

В отличие от учителей – служащих гражданской службы (перечисленных в п.1), существует группа учителей, принимаемых на работу местной администрацией или самой школой. В этих случаях трудовые договоры формулируются таким образом, что дают директору школы большие возможности относительно нагрузки отдельных учителей. В основном речь идет о **большей гибкости и транспонируемости** этих учителей, большей, чем учителей – государственных служащих.

Результаты рапорта свидетельствуют о том, что **учителя получают относительно низкий основной оклад**. Минимальная зарплата в Европе ниже или равна ВВП на одного

¹ Там же, с. 65-67.

² Оригинал на англ. яз: *Supply and demand. General lower secondary education*. Eurydice, Brussels 2002.

³ Специфические проблемы, связанные с набором по профессии, а также с попытками удержать квалифицированных учителей на работе по профессии имеются в Англии и Валии, где в восьмидесятые годы и опять после 1995 года проявилась наибольшая нехватка учителей. В феврале 2002 г. не хватало 4.980 учителей, а ок. 25 тыс. должностей занимали лица, не имеющие достаточных квалификаций. Представители Министерства Образования предполагали в ноябре 2002 года, что число последних возрастет до 2006 г. до 40 тыс., что будет составлять около 10% всех учительских должностей. Предполагается также, что около 60% работающих учителей достигнув 40 лет оставит профессию в течение ближайших 15 лет. В настоящее время ок. 58% учителей, работающих в системе посленаучного школьного образования, не обучает в школе более 3 лет. С целью восполнения нехватки кадров правительство предлагает более высокую зарплату в момент начала работы по профессии – ок. 28.000 евро плюс 5.000 евро прибавки к зарплате для работающих в Лондоне, а также ряд льгот для учащихся вузов, старающихся получить квалификации преподавателей. Несмотря на предпринятые меры, проблема нехватки кадров преподавателей углубляется. Напомним, что в начале девяностых годов уходило работать на другие профессии ежегодно в Англии и Валии ок. 10% учителей. См.: S. King, *The diversification of roads into teaching in England and Wales 2000-2002*. "Kwartalnik Pedagogiczny" 2003, nr 1-2, с. 107-109.

⁴ Оригинал на англ. яз : *Working conditions and pay. General lower secondary education*, Eurydice, Brussels 2003.

жителя, а максимальная – выше ВВП на 50%. Худшая ситуация имеет место в странах Центральной и Восточной Европы, а также в некоторых скандинавских странах (прежде всего в Норвегии).

Вознаграждения учителей не ограничиваются основным окладом. Возможность признания дополнительного вознаграждения, напр. за сверхурочные часы, за работу в особо трудных условиях, на регулирование расходов, связанных с проживанием или общественным транспортом, имеет место чаще всего там, где основной оклад невысокий (в скандинавских странах и в Польше).

Все чаще повышение квалификации учителей рассматривается как обязанность. Объем этого обучения, обязательного по крайней мере в половине государств Европы, различен и составляет от 20 часов в год в Австрии до свыше 100 часов в год в Голландии и в Швеции. В некоторых странах, то есть в Испании, Исландии, в Польше, в Болгарии, в Португалии и в Словении повышение квалификации учителей хотя и не является обязательным, но оно необходимо для профессионального продвижения¹.

Ответственность за организацию повышения квалификации учителей несет чаще всего администрация регионального уровня или же местного. В редких случаях повышением квалификации учителей руководят централизованно, например в Лихтенштейне и на Кипре. На уровне школы программы курсов повышения квалификации учителей разрабатываются в Голландии, Бельгии, Дании и в Швеции.

В трудных ситуациях в немногих странах учитель может рассчитывать на помощь. **Формальные возможности получения помощи** в ситуациях нервного срыва, стресса или профессионального истощения имеются в Германии, Голландии, Австрии, Португалии, Швеции и Великобритании.

Поскольку учителя должны выходить навстречу требованиям времени, появляющимся вследствие изменяющихся социальных и экономических условий, очевидным является факт, что они должны получать образование высокого качества, подготавливающее к этой службе. Не нужно говорить о том, что это образование должно поддерживаться в течение целой профессиональной карьеры преподавателей при помощи разнообразных форм обучения во время работы и их профессионального развития. Этот вопрос и связанные с ним проблемы, касающиеся персонала, участвующего в повышении квалификации учителей, являлось предметом заинтересованности авторов международных образовательных документов и рапортов:

в Рапорте Европейской Комиссии, названном *Образование для Европы* говорится: «Учителя играют главную роль, поскольку являются единственными людьми в нашем обществе, служба которых имеет такой значительный, многомерный характер». Неотложным считается в этом рапорте вопрос обучения преподавателей во время работы².

Белая Книга Обучения и Повышения квалификации требует напр. всеобщего среднего образования, обучения трем языкам, владения компьютером, хорошей подготовки к работе, снабжения методами индивидуальной учебы в процессе непрерывного образования населения. Такие знания и умения должен уметь передать молодежи и взрослым хорошо подготовленный учитель³.

В рапорте Международной Комиссии по делам Образования, разработанном для ЮНЕСКО под руководством Я.Делорса (J. Delors) рекомендуется обратить особое

¹ *Working conditions and pay. General lower secondary education*, Eurydice, Brussels 2003, с. 24.

² *Accomplishing Europe through education and training*. Report by Study group on education and training, Luxembourg 1997, польск.перевод: *Edukacja dla Europy*. Raport Komisji Europejskiej, przekład polski I.Wojnar i J.Kubin, Warszawa 1999, с. 165-168.

³ *The White Paper on education and training Teaching and learning – Towards the learning society*, Luxembourg 1995, польск.перевод: *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997, с. 52-76.

внимание на социальный, культурный и материальный статус обучающихся¹. В нем подчеркивается значение содержания обучения учителей, потребность их полного доступа к непрерывному образованию, а также необходимость ревалоризации статуса преподавателей, отвечающих за начальное образование.

Целью рапорта, разработанного Федерико Майором (Federico Mayor)² при сотрудничестве с коллективом Бюро Анализов и Прогнозов ЮНЕСКО, названном «Будущее мира», является подготовка к реагированию в нужное время на вызовы будущего, поскольку – как пишет автор рапорта – «завтра будет уже слишком поздно»³. В этом рапорте обращается внимание на то, что кризисы, которые переживают народные системы образования, свидетельствуют о трудностях примирения традиционной миссии, приписанной школе, то есть хранения и передачи знаний, с новыми требованиями, с которыми она должна справиться. Эти требования касаются создания структур и видов обучения согласно новым веяниям, а особенно новым потребностям рынка труда⁴. В этом контексте понятным и четким является постулат постоянной актуализации компетенций учителей. Традиционной функции передачи знаний и ценностей, формирования соответствующих взглядов и поведения должна сопутствовать, по мнению авторов рапорта, способность получения информации о текущих изменениях, а также умение быстрого реагирования на появление новых потребностей. Таким образом, первым образовательным требованием начала XXI века является транспонируемость и постоянная актуализация компетенций учителей на всех уровнях⁵.

О ранге рассматриваемой проблематики свидетельствует тематика ежегодных конференций, организуемых с 1976 года Ассоциацией для Образования Преподавателей в Европе (АТЕЕ – Association for Teacher Education in Europe)⁶. Во время конференции, которая проходила в Варшаве в 2002 г. Большой интерес был проявлен к докладу Катажины Боварской под названием *Учитель в начальном образовании как один из создателей языковых достижений ребенка*, в котором автор показал роль учителя в стимулировании языкового опыта детей⁷. Говорилось также о проблеме роли компьютера в обучении – учебе профессии учителя. В 2003 году во время конференции АТЕЕ на Мальте была сделана попытка ответить на вопрос, каким образом учащееся общество, которое должно придти в скором времени, повлияет на учреждения, обучающие преподавателей. Каким образом студент–учитель будет подготовлен к роли не только обучающего, но и учащегося профессионала, а также, какие структуры и процессы облегчат развитие такого отношения, которое позволяет воспринимать знания и новости и эффективно отвечать новым требованиям. Иначе говоря, речь шла о попытке определения, как организации, обучающие преподавателей, станут учащимися

¹ J. Delors, *L'Éducation: Un trésor est caché dedans*, UNESCO 1996, польск. перевод J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Warszawa 1998, с. 25.

² Federico Mayor Zaragoza, рожд. 27.01.1934, в течение 12 лет был генеральным директором ЮНЕСКО (1987-1999), кроме того, выполнял функции министра образования и науки Испании, ректора Университета Гренады, а также делегата в Европейском Парламенте.

³ F. Mayor, *Un monde nouveau*, UNESCO 1999, перевод на польск. яз.: *Przyszłość świata* (pod red. naukową W. Rabczuka), Warszawa 2001, с. 11.

⁴ Там же, с. 377.

⁵ Там же, с. 380.

⁶ Во время первой конференции в Liege (1976) рассматривались *Будущее обучения преподавателей в Европе*; в Берлине (1987) *Обучение преподавателей в Европе. Настоящие требования и будущие стратегии*; в Праге (1994) *Учитель в изменяющейся Европе*; в Барселоне (2000) *Образование учителей и глобальное сотрудничество – путь к обучению целую жизнь*; в Варшаве (2002) *Обучение преподавателей и реформа просвещения*; на Мальте (2003) *Становление учителя в организации для учащихся. В ответ на требования учащегося общества*. Полный перечень тем всех конференций АТЕЕ, см.: List of ATEE Conferences, <http://www.atee.org/confsems/conflist.html>.

⁷ АТЕЕ-e-News, issue nr 2. march 2003, s. 4, <http://www.atee.org/>. Наиболее интересные статьи этой конференции были опубликованы на английском языке в „Kwartalniku Pedagogicznym” 2003, nr 1-2.

организациями, которые претворяют в жизнь знания, отношения, ум, делая возможным, таким образом, появление учащегося общества.

Также изменения в восточноевропейских странах привели к новым требованиям для просвещения и для учреждений, обучающих преподавателей. Переход от школы знаний к школе учащихся является требованием времени, а умение учиться становится главной целью образования. Поэтому кроме ежегодных конференций АТЕЕ проходят также краткие конференции в странах Балтии, называемые «весенними университетами». Темой конференции, организованной в мае 2003 года в Риге было *Изменяющееся образование в изменяющемся обществе – учителя, ученики в учащемся обществе*. Предметом заседаний были, например, программы обучения преподавателей, модели обучения – учебы, а также развитие умения учиться целую жизнь¹.

Учитель – в свете представленных исследований и рапортов – должен не только регулярно проходить дополнительное обучение, но также и уметь работать с классами, имеющими дифференцированный социальный и этнический состав, а также с учениками, имеющими специальные образовательные потребности; найти свое место в новой ситуации возросшей автономии школы и местного общества. От него ожидают, что он сможет применить новейшие технологии информатики в процессе обучения и подготовит учащихся к дальнейшей, продолжающейся целую жизнь, учебе, что необходимо с точки зрения функционирования в современном обществе.

Страны Европейского Союза видят потребность определения новой роли, а также принципов и объема образования учителей. Большинство государств в некоторых областях имеют определенную традицию, поэтому каждая страна имеет собственную стратегию действия в этой области, которая отвечает потребностям и условиям конкретного государства. Несмотря на то, что страны Евросоюза имеют много похожих проблем, появившихся в результате международных отношений и обусловленностей, а особенно сотрудничества между странами, входящими в его состав, они не реализуют общей концепции обучения преподавателей.

УДК 377.3

С.М. Мамрич
м. Львів

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Реформування сучасної освіти України передбачає розвиток ряду актуальних напрямів науково-педагогічних досліджень, пов'язаними у першу чергу з інноваційними процесами. Існуючу в світі систему освіти називають “підтримуючим навчання”. Вона базується на підготовці людини до вирішення повсякденних проблем і призначена для існуючої системи способу життя та діяльності людини. Однак в світі розвивається тенденція, пов'язана з переходом на інший тип навчання – “інноваційний”, яке передбачає орієнтацію людини не стільки на минулий і сучасний досвід, але й на далеке майбутнє, на використання методів прогнозування, моделювання і проектування в житті і професійній діяльності [1]. Інноваційні процеси в освіті, поширення практики їх реалізації є закономірністю в розвитку сучасної освіти, провідною і стійкою тенденцією в її оновленні. Формуються нові наукові напрями сучасної педагогіки (ергономічна педагогіка, інноваційна педагогіка, неологія тощо).

¹ Там же.

На думку багатьох дослідників, інноваційні процеси в галузі освіти, інноватика як наукова дисципліна покликана розкривати сутність їх наукового проектування і мистецького втілення, виявити закономірні зв'язки між традиціями і новаціями, обґрунтувати управлінські моделі системних нововведень в установах і закладах освіти. Основними складовими освітньої інноватики є: теорія створення інновацій у системі освіти (педагогічна неологія); методологія сприйняття, оцінки та інтерпретації нового в соціології, дидактиці, психології, менеджменті; технологія і досвід практичного застосування освітніх інновацій. Ці складники утворюють суть освітньої інноватики, що пов'язані у систему взаємопов'язаних понять і структурованих положень теоретичної освітньої інноватики.

Повноцінний і ефективний розвиток педагогічних інновацій можливий лише за умови їх ґрунтовного теоретико-методологічного обґрунтування, оскільки на суто емпіричній основі виникає лише прожектерство, тобто нереальні для практики пропозиції. Це зумовило виникнення і розвиток принципово нового і важливого напрямку у педагогічній науці, а саме теорії новацій і інноваційних процесів.

На сьогодні досліджено ряд важливих аспектів педагогічної інноватики, зокрема це інновації в педагогіці (Бургин М.С., Юсуфбекова Н.Р., Ковач Ш., Найн А.Я., Ляудіс В.Я., Загвязинский В.І., Паламарчук В.Ф., Лапин Н.І.); інновації в світовій педагогіці (Кларін М.В., Іванов М.М., Окса М.М., Колупаєва С.Р., Кочетов Г.Б. та нововведення (Пригожин А.І., Барнет Х., Бассет Дж., Гамільтон Д., Гросс Н, Майлз М., Хейвлок Р., Чен Д.); інноваційна педагогічна діяльність (Сластьонін В.А., Подимова Л.С., Козлова О.П., Степанюк А.В., Ващенко В., Годник С.М., Кан-Калик В.А., Кузьміна Н.В., Пономарьов Я.А., Арламов А.А., Бабанський Ю.К., Журавльов В.І., Скаткин М.М.); інноваційні педагогічні технології (Ахметова Д.Н., Гур'є Л., Євдокимов О.В., Корсунська Н.О., Пехота О.М., Сисоєва С.О.); інноваційні підходи до організації навчання та проектування системи освіти (Чернілевський Д.В., Філоєв А.К., Вільш І., Мар'юк І.І., Марінчак С.Ю., Шамова Т.Н., Малінін А.Н., Тарусова Л.Г.); інноваційні процеси в професійній освіті (Каташов А.І., Кіяшко О.О., Токтогулов А.Т., Волченкова Л.К., Камінський О.Е.); організація навчання в навчальних закладах I-II рівнів акредитації (Домінський О.С., Житник Н.В.); парадигма інтелектуалізації інноваційної освіти (Левківський К.М.); управління інноваційними процесами (Панамарьова Е.І., Вороніна Т., Абрамешин А., Денисенко П.А., Карнакова Н.Г., Поташник М.М., Лазарева В.С., Стельмашенко В.П., Кваша В.П., Конопліна Н.В.); комплекс інноваційних технологій у формуванні професійно-творчої особистості фахівця (Моригодов В.К., Слободянюк А.А.) та інші.

Необхідність оновлення сучасної системи освіти і педагогічної науки спонукає досліджувати питання педагогічної інноватики як особливої галузі наукового знання. Інтенсивний розвиток та модернізація інноваційних процесів в сучасних умовах принципово змінюють відношення до можливостей управління такими процесами, оскільки наявна стихійність цих процесів затримує розвиток практики. Однак поки-що не розроблені ефективні методи вивчення і оцінки інноваційних процесів, які б дозволили їх регулювати, посилювати практичну користь і підвищувати цілеспрямованість. З іншого боку, не всі інновації виявляються корисними, а ряд цінних за змістом інновацій не мають належно розробленого процесуального аспекту.

Більшість розробок з проблем інновацій не спираються на цілісний, системний, комплексний підхід, що призводить до однобічних рекомендацій, які не можна застосовувати в реальній педагогічній практиці. Це зумовлено, зокрема тим, що проблема теоретико-методологічного обґрунтування інноваційної діяльності та системний підхід до їх організації не дістали в педагогічній науці розкриття.

Метою даної статті є обґрунтування методологічних принципів інноваційної діяльності та доцільності їх інтеграції у цілісну концептуальну систему педагогічної роботи технічного коледжу.

Методологічне обґрунтування інноваційної діяльності впливає з попереднього

усвідомлення інноваційного потенціалу сучасної системи освіти власне методологічного напрямку. Зокрема, “важелі методологічного обґрунтування слід шукати на рівні універсальних принципів пізнання, бо методологія насамперед є не звичайна сукупність методів пізнання та перетворення світу, а скоріше – цілісна система принципів, які формують ці методи” [9, с.112]. Потрібно сформулювати закони, безпосередньо звернені до практики інноваційної діяльності. Цю практичну спрямованість ряд авторів підкреслює терміном “принцип”, який означає, що певний закон виступає як метод дослідження [2, с.89]. Тому методологічне обґрунтування засад інноваційної діяльності технічного коледжу вимагає пошуку й обґрунтування її регулятивно-методологічних принципів.

Під системою інноваційної діяльності розуміємо сукупність інновацій, які формують її оптимальний цілісний комплекс. Загалом у інтегрованій системі ціле більше за сукупність об’єднуючих сутностей, відтак при поділі системи на складові завжди знайдеться властивість, що не пояснюється жодною комбінацією складових. Якщо взаємодія елементів системи інноваційної діяльності передбачає розкриття цього поняття, то наявність або відсутність результативної взаємодії проводить чітку межу між системами і випадковими, неорганічними, адитивними утворами. До властивостей системи відносимо педагогічну цілеспрямованість, інваріантність, оптимальність, системну ефективність, стійкість, якість тощо.

Інтеграція різних аспектів інноваційної діяльності та інноваційних компонентів не лише є засобом підвищення ефективності загальної та професійної підготовки фахівців, але й засобом оптимізації діяльності навчального закладу. Це зумовлено тим, що наукова інтеграція інновацій базується на *методологічних принципах інтеграції інноваційної діяльності*. Ефективність такої інтеграції пояснюється координацією функцій та структури окремих інновацій, їх взаємодоповненням та забезпеченням умов оптимального управління.

Підкреслимо, що інтеграція інноваційної діяльності технічного коледжу у цілісну систему відкриває методологічно новий напрям діяльності у професійній інноватиці, оскільки передбачає не комплекс інновацій, не їх просте поєднання, а методологічно і концептуально обґрунтовану *цілісну інтегровану систему інноваційної діяльності навчального закладу*. Ще раз наголосимо, що така інтеграція можлива лише для певного типу навчального закладу, оскільки визначається його конкретними загальноосвітніми та професійними цілями.

Провідна методологічна ідея дослідження полягає в такому: на основі методологічних принципів, які формують основу інноваційної діяльності і слугують її своєрідними елементами, формується структура за допомогою відповідних методологічних підходів, які забезпечують системні зв’язки між цими принципами.

Інноваційна діяльність спирається на один з найголовніших принципів гуманізації освіти – принцип єдності теорії та практики, “який засвідчує з одного боку факт виростання гуманістично-педагогічної теорії з практики, а з другого – осмислення соціальної практики гуманітарно-педагогічною теорією...., зміцнює зв’язок гуманітарної освіти з життям, тобто спрямовує розвиток освіти у дусі концепції життєтворчості, формує громадянську позицію особистості в процесі соціалізації [9, с.112]. Реалізація особистісно орієнтованої освіти вимагає створення відповідних умов, що забезпечують самодостатній розвиток особистості майбутніх фахівців, їх професійну культуру та самосвідомість. Інноваційна діяльність повинна “працювати” на реалізацію цього принципу гуманізації, і в ніякому разі не суперечити ідеям гуманізації освітнього процесу. Останнє, на нашу думку, є дуже суттєвим саме в умовах технічного коледжу, оскільки технократичні установки ще надзвичайно сильно протистоять ідеям гуманізації і зводять останні до гасел і формалізму. Таким чином, у формуванні інтегрованої системи інноваційної діяльності технічного коледжу провідним принципом є гуманістичний, який забезпечує формування особистості фахівця, його ціннісні орієнтації.

Одним з найбільш методологічно важливих принципів обґрунтування та реалізації інноваційної діяльності є принцип діяльності. Особливо значущу роль він відіграє у нашому випадку, оскільки інноваційна діяльність – це одна з форм діяльності взагалі, а сама по собі організація її також має бути діяльністю. Суттєвим ми вважаємо те, що тут з'являється можливість не тільки обґрунтовувати окремі стадії інноваційного процесу, але і перейти до їх інтегративного осмислення й використання. На рівні методології діяльність розглядається як основа, засіб і вирішальна умова розвитку особистості. Діяльність – це перетворення людьми оточуючої дійсності. Вихідною формою такого перетворення є праця. Всі види матеріальної й духовної діяльності людини є похідними від праці і несуть її головну рису – творче перетворення оточуючого світу. Перетворюючи природу, людина перетворює саму себе, проявляючись як суб'єкт свого розвитку [8, с.86]. Сучасна філософська, культурологічна і психолого-педагогічна науки створили значну систему теоретико-практичних знань із питань організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах нового типу, що сформувало основи *організаційного підходу* до інновацій.

Одним з основних перспективних та ефективних напрямків інноваційної діяльності технічного коледжу є *інтеграція* інновацій у цілісну систему. Існуючі інновації розрізняються, як було описано у перших двох розділах за напрямками, видами, аспектами, масштабами, ступенем новизни тощо. У більшості випадків вони поєднуються з традиційними методиками і технологіями навчання, з традиційними формами управління навчальними закладами.

Інтеграція різних аспектів інноваційної діяльності та інноваційних компонентів не лише є засобом підвищення ефективності загальної та професійної підготовки фахівців, але й засобом оптимізації діяльності навчального закладу. Це зумовлено тим, що наукова інтеграція інновацій базується на методологічних принципах інтеграції інноваційної діяльності. Ефективність такої інтеграції пояснюється координацією функцій та структури окремих інновацій, їх взаємодоповненням та забезпеченням умов оптимального управління.

Така інтеграція у процесі інноваційної діяльності технічного коледжу має не лише психолого-педагогічний, але й організаційний ефект. При цьому вона найповніше реалізується саме у професійній освіті, ширшим є діапазон навчальних предметів, функцій управління, цілі навчання тощо.

Формування такої системи передбачає розробку й впровадження нових управлінських функцій, організаційних і функціональних структур, інформаційної технології управління навчальним процесом і допрофесійною підготовкою, а також відповідне методичне, організаційно-правове та матеріальне забезпечення.

Інтеграцію інноваційної діяльності технічного коледжу можна подати на основі алгоритму системного аналізу [2, с.108] в її методологічному аспекті:

- наукові дослідження в галузі інноваційної діяльності технічного коледжу;
- розробка інтегрованої системи інноваційної діяльності технічного коледжу та її методологічного, психолого-педагогічного, методичного забезпечення тощо;
- впровадження інтегрованої системи інноваційної діяльності технічного коледжу;
- функціонування інтегрованої системи інноваційної діяльності технічного коледжу;
- оцінка ефективності інноваційної діяльності технічного коледжу;
- формування і реалізація відповідних заходів, спрямованих на поліпшення інтегрованої системи інноваційної діяльності технічного коледжу.

Необхідність та доцільність інтеграції компонентів інноваційної діяльності технічного коледжу зумовлена рядом чинників. Перш за все, це складність урахування взаємовпливу різноманітних інновацій. По-друге – необхідність урахування специфічних особливостей діяльності технічного коледжу.

Професійна освіта покликана цілеспрямовано передавати наступним поколінням не лише накопичений людством досвід, але й формувати професіонала у певній галузі виробництва чи техніки. У зв'язку з цим виникає потреба поділу системи інноваційної

діяльності технічного коледжу на підсистеми та елементи. Пошук і правильний вибір елементів й підсистем є однією з важливих умов ефективності інтегральних інновацій.

Принцип інтегральності інноваційної діяльності технічного коледжу вимагає:

методологічного та психолого-педагогічного аналізу інновацій;

багатоцільової установки у процесі інтеграції інновацій (вивчення сутності і структури кожної окремої інновації, її рушійних сил, внутрішніх чинників, зовнішніх умов, шляхів і засобів управління інноваційною діяльністю на основі розроблених теоретичних положень);

охоплення якомога більшої кількості зв'язків кожної інновації і виділення серед них найсуттєвіших;

урахування всіх зовнішніх впливів на інноваційну діяльність, усунення випадкових впливів, що спотворюють цілісну картину інтегральних інновацій;

багаторазової перевірки кожної інновації зокрема та їх різноманітних поєднань;

глибинного розгляду підстав для інтеграції інноваційних складових у цілісну систему.

Таким чином, формування й впровадження інтегрованої системи інноваційної діяльності технічного коледжу забезпечує на єдиній інформаційній, педагогічній і методологічній основі єдність вимог до змісту та якості підготовки фахівців, зокрема до управління навчальними закладами.

До основних напрямів інтеграції аспектів інноваційної діяльності у першу чергу відносимо:

створення наукового та організаційно-методологічного потенціалу, який забезпечив би на єдиній системній і логіко-інформаційній основі вирішення завдань підвищення ефективності та якості підготовки висококваліфікованих робітників та молодших спеціалістів у технічному коледжі;

розроблення цільових, комплексних, освітньо-професійних програм фахової підготовки висококваліфікованих робітників та молодших спеціалістів із забезпеченням їх адаптації до умов реального середовища;

створення комп'ютерної системи підтримки для реалізації процесів фахової підготовки у технічному коледжі;

розроблення методичного, організаційного, програмного, технічного, інформаційного та фінансового забезпечення, необхідного для раціонального функціонування інтегрованої системи інноваційної діяльності технічного коледжу.

Елементи та підсистеми інтегрованої системи інноваційної діяльності (цілі, зміст, засоби і способи отримання освіти, форми організації освітнього процесу, реальний освітній процес, суб'єкти та об'єкти освітнього процесу, освітнє середовище, результат освіти, сам навчальний заклад тощо) як об'єкти взаємодії впливають безпосередньо із призначення цієї системи. Окрім того, систему не можна вивчити і модернізувати, якщо не звернутися до функціональної ознаки кінцевого результату.

Насамкінець, інтеграція різних підходів до інноваційної діяльності технічного коледжу, повинна враховувати такі чинники як розвиток і саморозвиток професійно-творчих здібностей студентів, оптимізацію професійної підготовки студентів, відкритість, складність і самоорганізуючі властивості всієї системи і її елементів, агрегативність, адаптованість, оптимізованість і сумісність елементів обґрунтовують інтегративність системи, ефективне педагогічне управління, розробку і впровадження сучасних засобів навчання, проектування інформаційно-предметного середовища для створення комфортних умов для викладання і учіння тощо.

Принцип об'єктивності спирається в першу чергу на філософське обґрунтування інноваційної діяльності та на закони й закономірності її протікання.

Окрім того, він тісно пов'язаний з принципом педагогічної ефективності, який орієнтує інноваційну діяльність не на будь-яку, а саме на позитивну кінцеву мету. З безлічі проблем “треба вибирати ті, які найбільш актуальні для сучасної педагогічної практики, а не тільки ті, котрі захоплюють новатора і дозволяють йому розкрити свої сили та здібності. У пошуках, визначенні конкретних цілей треба обов'язково передбачати і можливий “економічний

ефект”, тобто як зменшити обсяг і тривалість роботи, домагатися кращих результатів навчально-виховної роботи” [4, с.34]. Можна доповнити цей принцип ще принципом вивчення явища в зміні, розвитку.

Під філософською парадигмою розуміють органічну єдність світоглядного принципу, основоположних цінностей та їх архітекτονіку, а також метод філософування як спосіб побудови філософської теорії. Парадигма постає ціннісно-методологічною моделлю філософської системи, завдяки якій існує філософська традиція і спадкоємність у підходах до розв’язання філософських проблем.

Інноваційну діяльність технічного коледжу, на наш погляд, доцільно розглядати як динамічну систему, для аналізу чи побудови якої необхідно виявити закономірності її розвитку і функціонування. Система підпорядковується ряду законів у їхній взаємодії, але характер цієї взаємодії не є явним. Поняття закономірності є не менш істотним, ніж закон, хоч і не має його головної властивості – узагальненості. Більше того, для практичної дії пізнання закономірності набуває першорядного значення, тобто закономірність опосередковує дію законів.

Тенденції і суперечності з необхідністю зобов’язують ставити питання про закони інноваційних процесів. Таких законів виділяють чотири :

- закон безповоротної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища,
- закон фінальної реалізації інноваційного процесу,
- закон стереотипізації педагогічних інновацій,
- закон циклової повторюваності, відтворюваності педагогічних інновацій.

Коротко розглянемо ці закони, спираючись на їх трактування в роботах В.А.Сластьоніна та Л.С.Подимової [7], а також М.М.Окси [3]. Зауважимо, що тут нас найбільше цікавить власне методологічний аспект законів протікання інноваційних процесів, а більш ґрунтовний їх аналіз та можливості застосування в інноваційній діяльності технічного коледжу розглядаються в наступних розділах.

Сутність *закону безповоротної дестабілізації* педагогічного інноваційного середовища полягає в такому. Будь-який інноваційний процес в системі освіти з неминучістю вносить при своїй реалізації безповоротні деструктивні зміни в інноваційне соціально-педагогічне середовище, в якому він здійснюється. Це приводить до того, що цілісні уявлення про які-небудь педагогічні процеси або явища починають руйнуватися; вторгнення педагогічної новачії в соціально-педагогічне середовище приводить до розділення педагогічної свідомості, оцінок, пов’язаних з педагогічною новачією, і зрештою до поляризації думок про неї, про її значущість і цінність. Причому згодом виявляється неможливим ці цілісні уявлення відновити, внаслідок чого виникають неминучі втрати, пов’язані з кадровими і духовними можливостями педагогічного співтовариства.

У новачії завжди залишаються противники, які її не сприймають внаслідок психологічних, соціально-економічних і організаційно-управлінських причин. Крім того, чим значніша педагогічна новачія, тим ґрунтовніша дестабілізація, яка торкається інноваційних середовищ різного типу: теоретичного, дослідного, комунікативного тощо.

Закон фінальної реалізації інноваційного процесу пов’язаний з тим, що будь-який інноваційний процес, в початковій ланці якого знаходиться педагогічна новачія, повинен рано або пізно, стихійно або свідомо реалізуватися. Навіть ті новачії, які спочатку з’являються як безнадійні для оволодіння педагогічним співтовариством, а тим більше для впровадження, в кінцевому результаті пробивають собі дорогу і реалізуються, якщо вони в принципі є життєздатними.

Закон стереотипізації педагогічних інновацій полягає в тому, що будь-яка педагогічна інновація, що реалізовується в інноваційному процесі, має тенденцію перетворюватися в стереотип мислення і практичної дії. У цьому значенні вона приречена на рутинізацію: перетворення в системі освіти в педагогічний стереотип – бар’єр на шляху реалізації інших

новин.

Суть *закону циклової повторюваності, відтворюваності* педагогічних інновацій полягає в повторному відродженні новації в нових умовах. Для педагогіки і системи освіти – це характерна особливість, тому в теорії і практиці новації викликають особливу протидію, оскільки педагогічне співтовариство часто підходить до них як до того, що вже було, не помічаючи того, що це повторення нового, а не старого, або нове відродження старого.

Цими законами не обмежуються загальні і специфічні для педагогічної інноватики закономірності. Однак названі закони істотні для розуміння загалом динаміки розвитку і суперечностей інноваційних процесів в системі освіти.

На наш погляд, у методологічному плані ці закони є звичайними наслідками законів філософії, закономірностей наукознавства та виявів властивостей філософських категорій. Наприклад, закон безповоротної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища – це констатування необоротності процесів і вияв закону переходу кількості в якість; закон фінальної реалізації інноваційного процесу – вияв закономірного зв'язку причини та наслідку; закон стереотипізації педагогічних інновацій впливає з закону єдності та боротьби протилежностей, а закон циклової повторюваності, відтворюваності педагогічних інновацій – з закону заперечення заперечення.

Додатково розглянемо ще один закон, який досліджується в роботі А.О.Лігоцького “Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем” [2]. Система може бути складною і простою, статистичною і динамічною, відкритою і локалізованою, але її нормальне, ефективне функціонування немислимо без виконання *основного закону безперечних відносин і суперечностей*. Цей закон виявляє себе у складі та структурі системи (надлишкові елементи і зв'язки не лише не діють, а й відволікають на себе увагу і фінансові ресурси; ті, яких не досить, змушують працюючі органи функціонувати з перевантаженням, виконувати невласливі їм функції та обов'язки). Суперечності процесу ведуть або до застою у інноваційній діяльності, або до збоїв у системі через дефіцит ресурсів на таку підготовку. Не менш згубним є брак безперечних відносин у стосунках системи з оточенням, яке не сприймає як морально застарілу систему, так і систему, що реалізує неактуальні вимоги. Передусім необхідно перевіряти всі частини й аспекти роботи системи на внутрішню і зовнішню узгодженість. Закон безперечних відносин і суперечностей діє як для забезпечення гомеостазу системи, її адаптації до середовища, так і для розвитку, при якому відбувається взаємна адаптація оточення і системи. Можна навести приклади систем (педагогічних, біологічних, соціальних, технічних та інших), розвиток яких зайшов у безвихідь саме через порушення закону безперечних відносин і суперечностей. І навпаки, бурхливий розвиток систем пов'язано із реалізацією цього закону, усвідомленою або спонтанною.

Основною причиною існування величезної кількості невирішених проблем є відсутність такого методологічного підходу, який би інтегрував існуючі методи дослідження, що застосовуються у різних соціальних та природничих науках, врахував би як позитивні, так і негативні їх сторони. Наприклад, до таких підходів відносять парадигмальний, концептуальний, синергетичний тощо, які набули певного застосування у філософії, соціології, фізиці та інших науках. Застосовуючи дані підходи, дослідники оперують рядом методологічних, фундаментальних понять (дефініцій), що є базою для наукових обґрунтувань нових закономірностей, побудови нових систем, формулювання нових дескрипторів, створення тезауруса певної науки чи особистості [6, с.277]. Оптимальне управління інноваційною діяльністю навчання дозволяє досягнути підвищення якості підготовки фахівців. Іншими словами, системна орієнтація на високу кінцеву ефективність інноваційної діяльності і якість її результатів на всіх етапах реалізується внаслідок оптимального вибору і поєднання різних видів, масштабів, аспектів та компонент інноваційного процесу. До основних методологічних вимог оптимізації інноваційної діяльності технічного коледжу педагогічної системи відносимо:

цілісне охоплення процедурної оптимізації всієї системи інноваційної діяльності; опора при виборі оптимального варіанту на систему закономірностей всіх компонент інноваційної діяльності; послідовне урахування можливостей оптимізації всіх компонентів системи; розгляд оптимізації як постійного інноваційного процесу зі зростанням складності завдань та досконалості рішень.

Інноваційну діяльність технічного коледжу доцільно розглядати як саморозвиваючу систему зі своїми цілями, принципами, функціями, змістом, технологіями, структурною і одночасно як середовище розвитку і саморозвитку особистості учасників навчально-виховного процесу. Основними умовами створення соціально-освітньої моделі технічного коледжу, аналогічно до схожих типів навчальних закладів [5] є детермінованість змісту освіти ідеями гуманізації; розуміння змісту освіти як засобу розвитку особистості; осмислення освіти як явища культури, як чинника і засобу соціалізації, орієнтація освіти на виконання соціальних функцій тощо.

За результатами досліджень, проведених В.О. Подоляком у роботі “Парадигмально-синергетичний підхід як методологія наукових досліджень з педагогіки” [6], ефективність наукових досліджень, зокрема у педагогіці, буде вищою, якщо до розв’язування тих чи інших, особливо складних соціально-педагогічних проблем застосувати не парадигмальний чи синергетичний підходи окремо, а у їх логічному та систематичному (інтегрованому) взаємозв’язках. Такий підхід автор називає парадигмально-синергетичним. Він має ряд особливостей, позитивних характеристик та переваг над іншими методологічними підходами, дозволяє використати позитивні сторони інших підходів, нейтралізувати негативні. На основі парадигмально-синергетичного підходу щодо описування різних складних соціально-природних систем (переважно на якісному рівні, наприклад педагогіки, системи освіти), можна застосувати ряд важливих закономірностей, а саме: складноорганізованим системам неможливо нав’язати шляхи їх розвитку, а варто усвідомити необхідність сприяння розкриттю їх власних тенденцій розвитку або те, яким чином виводити ці системи на певні шляхи; у якості, яка утворює основу (конструкторського механізму) може виступати хаос, з якого при певних умовах нова організація може розвиватися власними силами: хаос на мікрорівні може створювати порядок на макрорівні; для дослідження складних систем, як правило, існує декілька альтернативних підходів щодо їх розвитку, що зумовлює можливість вибору; формування складного еволюційного цілого не зводиться до простого додавання його окремих частин, так як при цьому має місце певне перекриття областей локалізації структур з “дефектом енергії”; в управлінні складними системами основну роль відіграє не “силовий” вплив, а його правильна топологічна конфігурація: малі, але правильно організовані резонанси і впливи є більш ефективними; швидкі лавиноподібні процеси та процеси нелінійного, для самостимулюючого зростання у відкритих нелінійних середовищах можна ініціювати, уникаючи імовірного розпаду складних структур (біля моментів імовірного розпаду).

Таким чином, серед різноманітних підходів до інноваційної діяльності ми виділяємо гуманістичний, діяльнісний, ергономічний, організаційний, інтегративний, загальнометодологічний, синергетичний, історичний, прогностичний, системний, структурний, функціональний, модульний, технологічний, рівневий, інформаційний, кібернетичний та інші. Ці підходи дозволяють дати загальну характеристику і одночасно виявити специфіку інноваційної діяльності як складної самоорганізованої системи.

Таким чином, інноваційна діяльність технічного коледжу передбачає формування методологічно і концептуально обгрунтованої цілісної інтегрованої системи. Така інтеграція можлива лише для певного типу навчального закладу, оскільки визначається його конкретними загальноосвітніми та професійними цілями. Методологічні принципи формують основу інноваційної діяльності і слугують її своєрідними елементами, якими формується структура за допомогою відповідних методологічних підходів, що

забезпечують системні зв'язки між цими принципами. До подальших розвідок у цьому напрямі відносимо формування концепції інноваційної діяльності технічного коледжу, в основі якої лежать методологічні принципи гуманізації, діяльності, інтегральності, об'єктивності, оптимальності, природовідповідності, системності, технологічності, управління та цілісності.

Література:

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб: Изд-во "Питер", 2000. – 304 с.
2. Лігоцький А.О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем. – К.: Техніка, 1997. – 211 с.
3. Окса М.М. Тенденції та закони інноваційних процесів в освіті України // Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми. Кн.5: Ідеї сучасних концепцій навчання, педагогічні інновації в системі неперервної освіти. – Чернівці, 1996. – С. 47-50.
4. Педагогіка вищої школи / Бартенева І.О., Богданова І.М., Бужина І.В. та ін. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2002. – 344 с.
5. Панамарева Е.И. Управление инновационными процессами в условиях педагогического колледжа. Автореф. ... к.п.н. 13.00.01. – Минск, 2000. – 20 с.
6. Подоляк В.О. Парадигмально-синергетичний підхід як методологія наукових досліджень з педагогіки // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С.277-282.
7. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 308с.
8. Сластьонин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. М. Педагогика. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
9. Сорочан Т.М. Методологічні основи науково-методичної роботи в освіті // Педагогічна практика і філософія освіти. – Полтава, ПОППОП, 1997. – С.112.

*Elvira Mansfield
Oxford and Cherwel College
Great Britain*

THE USING OF MODERN FORMS AND TECHNOLOGIES IN TEACHERS DEVELOPMENT IN THE UNITED KINGDOM. THEORETICAL REVIEW.

During the last ten years education in England has been subject to intense accountability, the implementation of National Curriculum and the introduction of a national programme.

"The task of preparation to teach is really a task of becoming a teacher a process that engages us continually throughout our professional life", - quote Karen L. Johnston (1). The initial stage of preparation of teachers is the responsibility of Colleges and Universities and the local schools they support. The next stage, to insure a successful transition into the classroom-is the induction period. This is a period and process requiring individual attention by experienced teaching professionals together with the community support of the professional societies. Teachers continue to develop and refine their skills, building their knowledge, increase their professional stature and developing their leadership through professional development programs offered by Universities and professional societies. There is not only a preparation of teachers when they are undergraduates, but as a "community" in England. This is a model of life-long education, which is going throughout the early, middle and late stages of their careers.

The General Teaching Councils and governments in Scotland, Wales and Northern Ireland have each taken different stances, more measured and less intense than in England, on policies for the professional development of teachers.

Anne Campbell, who has done research in the Liverpool Hope University College is describing, for example, "The Scottish initiative for Chartered Teacher Grading established as a

standard for teacher development, that aims to provide an alternative career path to retain the best teachers. Chartered Teacher Programmes mainly in partnership with Higher Education Institutes, are designed to allow teachers to enhance their practical classroom skills through workplace learning, and to study, to research and develop their thinking through university-based study" (2).

In England, the professional development of teachers has become more high profile. Civil servants, politicians, professional associations, private sector companies, universities, school, parents and local education authorities are all stakeholders. Teachers now have a quasi-statutory requirement to engage in professional development:

- To identify, document, record and evaluate it as they cross through the barriers of induction standards;

- grapple with targets for performance management;

- submit threshold applications or bid for research scholarships, international exchanges, professional bursaries and sabbaticals.

C. Day (1999) has a number of precepts about professional development that underpin his writing and illustrates principles for good quality professional development arising from research:

- planned supported lifelong learning to promote change, innovation and raising standards;

- interplay between teacher's life histories, school contexts and the wider political and social scene;

- synthesis of "heart and mind";

- integration of content, pedagogical knowledge and personal, professional and moral purposes.

Professional development of teachers in the UK takes many forms and many technologies are used here.

The Open Learning of the University is committed to providing the highest quality distance education courses. Within a learner-centred. Research-intensive environment, distance-learning experiences should reflect the high pedagogical standards for which the Universities of UK are known.

The following criteria have been developed to guide teachers in their development and redevelopment of distance education courses.

Distance education courses should:

- reflect the highest levels of scholarship in discipline and subject area;

- utilize and provide access to current content, materials and resources;

- exhibit well thought out aims ,goals and objectives;

- have pedagogically sound learning outcomes;

- have a clear and logical structure and sequence of learning activities (learning plan);

- disseminate current research findings and promote various forms of inquiry;

- set realistic yet challenging expectations of learners;

- set realistic yet challenging expectations of learners;

- promote active learning, independence of thought and where appropriate, problem solving;

- exhibit a clearly definable educational philosophy and teaching/learning strategies;

- accommodate a variety of learning styles (visual, auditory, kinaesthetic);

- utilize a variety of appropriate learning resources (print, video, CD-ROM, WWW, etc.)

- link to Universities libraries and to the Counselling and Student Resource Centre;

- foster learner-instructor and learner-learner communication and interaction;

- integrate appropriate technology into the course-learning framework;

- allow for frequent and meaningful feedback on learner progress;

- provide for suitable assessment methods measuring success in accomplishment of course goals and outcomes;

- exhibit sensitively to learners of varying ages, backgrounds and experience;

- be appropriate for an international audience;

- exhibit proper standards in the use of the language of instruction and the rules of grammar.

There are some universities across United Kingdom providing different types of Open and Distance Education.

Such as the University of Stirling in Scotland.

ODELUCE (Open and Distance Education and Learning through University Continuing Education) Program intends to explore pedagogical models used in e Learning among adults. Through this exploration and the dissemination of case studies it is planned to assist the development of good practice. Through the networking of experts in the application of C&IT to continuing education it is planned to exchange ideas, experiences and approaches.

Another one is The Network Learning Research Group (NLRG) which brings together researchers from a range of University Departments:

- The Institute for Lifelong Learning;
- Department of Information Studies;
- School of Education;
- Department of Computer Science;
- Modern Language Teaching Centre;
- Institute of General Practice and Primary Care.

The Network Learning describes learning that occurs over electronic networks e.g. across the Internet; local area networks across public data and telephone .As follows there is a phenomenal move towards Networked Learning Universities and institutions of higher education, and much discussion of the “virtual” university.

Networked Learning models and methods offer new opportunities for campus-based distance learning-based course provision .The EU has recognised the strategic importance of networked learning & e learning and is currently funding several Programmes in this area.

Research into the potential of networked learning is now a rapidly emerging new and important field .Other universities in the UK are recognising the research groups to the one proposed here. The Network Learning Research Group has been established as the focus in the University of Sheffield for research and development work in this area .Their current research spans UG/PG levels, the design of networked learning environments; open and distance learning research into LEARNING; research into NETWORKS and networked learning for SME's.

For example; their two important projects have done –1.Models of European Collaboration and Pedagogy in Open Learning.(MECPOL). and 2.Supporting Distance education with new Technologies: Evaluating Computer Mediated Conferencing (CMC) and Interactive Media (IMM).

The supports for teacher's education are man with other forms of Open and Distance Learning .

Such as distance Education Associations and Agencies like :

a).British Educational Communication and Technology Agency is based in Coventry, Warwickshire. The Government's key partner in the strategic development and delivery of its information and communications technology (ICT) and e-learning strategy for the school and the learning and skills sectors.

b).The Open Learning Foundation is based in London. This organization was created at a time when Higher Education in the UK was starting to experience rapid expansion. At present it is providing:

- 1.Quality open learning materials at degree level for use by member of universities and colleges;
- 2.Support for flexible learning development ;
- 3.Research, staff development and training;
- 4.European links and memberships;
- 5.Representation of member's interests in flexible education to government and commerce;
- 6.A range of educational opportunities.

c).Next is The Centre for Educational Technology and Distance Learning is situated in University of Birmingham, Warwickshire.

d).Cambridge International College of Professional Distance Learning is based in Cambridge,

Cambridgeshire.

e).The Centre for Lifelong Learning and the Collaborative Projects office is a part of the Open Studies Programme is basing in University of Essex and South Suffolk..

j).The Open Learning Unit in Wales ,Aberystwyth. and many others centres.

There is considerable attention to the supporting of teachers to use modern technologies in the United Kingdom. The Foundation's materials and programs all focus on providing educators and parents with information and resources they need to provide the most effective computer experiences for their pupils.

Every year in some universities are hosting seminars and conferences with special Program of Effective Teachers Training of using new technologies.

During the judging process The Foundation notes several common characteristics among effective teacher training programs:

- 1.Incentives and support for teacher training,
- 2.Teacher-directed training,
- 3.Adequate access to technology
- 4.Community partnerships
- 5.On-going informal support and training opportunities.

Computers, software and related technologies are continuously changing, and teacher-training programs need to reflect the dynamic nature of the underlying technology. While formal training sessions help teachers to get started, on-going formal and informal learning opportunities they are the key to rapidly integrating technology into all curriculum areas. Program that are effective in continuing to develop teachers skills of providing release time for software evaluation, curriculum planning and attending major educational conferences opportunities for teachers to share their experiences and knowledge ,that allow teachers to build upon each other's experiences, rather than having to learn everything on their own. By encouraging teachers to share their knowledge with each other ,school can escalate the rate at which all teachers develop their ability to integrate technology in their classroom.

At present most teachers in the United Kingdom are involved in extended, accredited Continuing Professional Development (CPD) Programme at individual, classroom and organisational levels.

Professional development has, in their view, a bearing on improvements in students learning, regarded by Bolam R. ,as the "ultimate aim of CPD" (4)

The Future Strategy for Teachers' Professional Development in the United Kingdom can be describe as to:

-Promote continuous improvement and educational achievement among all pupils and students in educational organisations.

-Create an academic programme and award structure that maximises student choice, and meets the needs of individuals and organisations in local, regional and national context;

-Promote continuous professional development and lifelong learning for professionals working in education;

-Promote critical reflection on the theory and practice of education so that educational priorities and targets may be successfully defined and achieved;

-Promote education as a research and evidence-based profession, especially through practitioner –based enquiry;

-Promote the study of education for its own sake.

-Promote variation of methods and new forms of this process.

Professional Development is an essential component of retaining high quality teachers in the United Kingdom.. This is a field ,where are many organisations and institutions are involved. Modern technologies and different ways of learning are already support to improving and development of teacher's skills and professionals knowledge.

This article is touching lightly this subject and it is giving to us general view to the problems, which are researching in this country.

References:

1. Department for Education and Skills. (2001) Learning and Teaching: a strategy for professional development. London: DfES
2. Campbell A., (2003) Teachers' Research and Professional Development in England: some questions, issues and concerns. Journal of In-service Education, Volume 29, Number 3, 2003, p. 375-388;
3. Day, C. (1999) Development Teachers: the challenges of lifelong learning London: Falmer Press.
4. UG OOL: Best Practices in Distance Education. (2002), University of Sheffield School of Education, and UK;
5. Ed Powell & Ian Terrell (2003), Teachers' Perceptions of the Impact of CPD: an institutional case study. Journal of In-service Education, Volume 29, Number 2, 2003p.389-404.
6. Network Learning Research Group (2002).; Publications, Research Projects, Seminars, etc.
7. D.N.Burghes, (2001) MEP Teacher Training :initial and professional development; University of Exeter, UK.
8. S.B. Alden. (2001) Effective Programs for Training Teachers on the Use of Technology.; Computer Learning Foundation
9. K. Youngs and E. Bremner, (2004) TASI Seminars, Programs. University of Bristol, UK.
10. The Information of The Higher Education Academy in the UK, (2001-2003), etc.

УДК 378.02

*Л.А. Марцева
м. Вінниця*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ТЕХНІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Постановка проблеми. Організація виховної роботи із студентами є однією з актуальних проблем у педагогічній теорії та практиці діяльності вищих закладів освіти І-ІІ рівня акредитації. У положеннях Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Законі України «Про освіту» визначено мету, зміст, принципи і особливості виховання особистості на різних рівнях освіти. В основу виховання разом з іншими мають бути покладені принципи гуманізму, демократизму, пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей, наступності та послідовності впливів. Водночас у педагогічних дослідженнях підкреслюється, що орієнтація лише на освітній компонент призвела до відходу значної частини викладачів від виховної роботи, до масового її згортання у вищих закладах освіти.

Ефективність реалізації мети виховання і прогнозуючих цілей, кожної із складових системи виховання залежить від умов, що об'єктивно впливають на процес формування особистості.

Аналіз раніше виконаних робіт. Проблеми організації виховної роботи в закладах освіти привертають увагу багатьох дослідників. Загальні питання теорії і практики виховної роботи розглядали М.М. Таланчук, Б.С. Гершунський, М.І. Болдирев, Н.Й. Волошина, Н.Г. Ничкало, Ю.К. Бабанський, А.Й. Капська, Б.С. Кобзар. В роботах Б.З. Вольфова, В.А. Гольдберга, В.А. Караковського, Н.Л. Селиванової одержала розробку проблема вивчення виховних систем. Організація виховної роботи із студентами у вищій школі розглянута в роботах С.Г. Карпенчук, М.Г. Стельмаховича, С.С. Вітвицької.. Аналіз виховної діяльності педагога викладено в роботах В.П. Безпалька, Я.І. Бурлаки, С.О. Сисоевої, Г.В. Троцько. Проблему організації виховної зі студентами різних типів навчальних закладів у позаурочний час досліджували В.Т. Бабич, А.М. Бойко, О.П. Кондратюк, В.Г. Кузь.

Постановка завдання. В умовах вищого навчального закладу важливе значення має процес формування особистості. Мета його не тільки дати високий рівень фахової освіти, озброїти майбутніх фахівців знаннями та навичками, а перш за все сприяти вихованню

гармонійно розвиненої, високо освіченої, соціально-активної людини, здатної до саморозвитку і самовдосконалення, що наділена високими духовними якостями, є носієм кращих надбань національної і світової культури.

Результативність виховного процесу залежить від певних педагогічних умов, серед яких особливо значущим є співвідношення позиції особистості і системи педагогічних впливів.

Виклад основного матеріала. Аналізуючи причини, ми припустили те, що в процесі виховання викладачами навчального закладу недостатньо створюються такі умови, в яких у студентів ефективно формується повноцінна виховна діяльність.

Метою нашої роботи є визначення комплексу педагогічних умов виховної діяльності, основою яких є діяльність педагога, що сприяє професійному становленню особистості студента. Ми вважаємо, що залучення студентів у виховну діяльність буде сприяти їх розвитку і вихованню високих моральних якостей. Виховання студентської молоді в коледжі вміщує в себе широкий комплекс питань від виховання високої політичної культури до статевого виховання.

В процесі визначення педагогічних умов виховної діяльності ми врахували принципові положення, запропоновані К.Я. Вазиною. Для того, щоб студенти вільно, творчо функціонували в оточуючій дійсності, їм необхідно зрозуміти об'єктивний світ як систему, що має певні здібності (властивості). Саме ці здібності і становлять цінність для молодшої людини. Для освоєння цих здібностей необхідно спеціально вчитися, розвивати в себе відповідні потреби (ціннісні орієнтації). Постійно змінний світ вимагає від людини безперервного розвитку його потреб. Лише за таких умов може бути досягнута відповідність між споживанням і виробництвом в системі «людина-світ», що і забезпечить активне життя людини [1, 16].

В основі виховного процесу лежать проблеми виховання світоглядного і інтелектуального рівня студентів, виховання національної культури, загальнолюдських цінностей – це прослідковується у системі роботи предметних комісій, відділень, груп, в організації роботи психологічної служби, студентського молодіжного центру, в проведенні виховних та спортивних заходів.

Отже, особливої актуальності набуває ідея Л.С. Виготського про організацію виховної діяльності, що направлена на «завтрашній день розвитку», випереджаючи, веде цей розвиток, керує ним. Розв'язання цієї задачі вимагає, «з одного боку, врахування того, що особистість формується в діяльності, яку вимагає суспільство, в конкретних умовах, з іншого боку, виховна діяльність має бути побудована таким чином, щоб особистість переростала ці умови» [4, 3]. Чи можливий такий випереджаючий розвиток суспільного виховання, яке здатне створювати якісно нові системи особистих якостей? На це питання ми намагаємось знайти відповідь в цьому дослідженні.

Під випередженням розумітимемо досвід минулого, аналіз дійсності і передбачення майбутньої людини в системі «Я – ми», «Я – природа», «Я – техніка», тобто випередження за рахунок вивчення в єдності досвіду минулого, сучасного і проблем майбутнього. Під час визначення комплексу педагогічних умов виховної діяльності пріоритетними стали проблеми: визначення якісно нового змісту виховання, яке вже не може бути переліком окремих заходів, функціонально не пов'язаних між собою; створення психолого-педагогічної конструкції виховної діяльності, розробка схеми, якою потрібно керувати, встановити логічні зв'язки, підрахувати її можливості для прогнозування кінцевого результату; оволодіння виховною діяльністю в процесі взаємодії педагога і студента, в основі якого лежить система виховної діяльності.

Система виховної діяльності навчає студентів аналізувати реальні ситуації (вимагаючи взаємодії їх з різними системами); розумне самоврядування в них: ставити цілі, складати програми дій, знаходити раціональні способи досягнень цілей. Самоврядування – здібність до адекватної доцільності до організації раціональної діяльності, до самоконтролю. Діяльність – це універсальний спосіб, що дозволяє знання

перетворювати на вміння жити в цьому складному, постійно змінному світі. Вона визначає можливості людини адаптуватися в навколишній дійсності, використовувати свої здібності, включаючи їх в практичну діяльність; терміни дії виховної системи коледжу на студента достатньо стислі, при цьому необхідно враховувати вікові особливості, що характеризуються підвищеними вимогами до оточуючих, формуванням професійних намірів та їхня реалізація. Ми вважаємо, своєчасним говорити про таку діяльність студентів, яка має пріоритети: професійне становлення особистості студентів на основі розширення можливостей розвитку особистості і забезпечення компетентності особистого вибору професійного шляху.

Формуванню особистості молодшої людини, духовному і фізичному розвитку, вихованню почуття свідомості і патріотизму, бажанню активно брати участь в утвердженні державності України сприяє клубно-гурткова робота: клуб «Спілкування», «Творчість», «Червона калина», «Світлиця», «Подруга», «Мандрівник», «Клуб лицарів» та інші. Така форма організації виховної роботи сприяє реалізації творчого потенціалу молоді в інтересах її становлення і розвитку.

Предметом наших досліджень на даному етапі стала проблема виховання студентів, як основи професійного становлення, а також виявлення умов її ефективності. Особливо важливе місце посідає цілісна характеристика самоврядування діяльністю, оскільки вона визначає активну, цілеспрямовану і конструктивну позицію людини в професійній діяльності та в перспективі його розвитку. В практичному житті подібна позиція характеризує людину як самостійну і творчу.

Саме такого студента намагаємось виховати протягом навчання в коледжі. Напрямками виховної роботи є:

- формування наукового світогляду;
- громадянське та патріотичне виховання;
- правове виховання;
- моральне виховання;
- художньо-естетичне, трудове та фізичне виховання;
- екологічне виховання;
- професійне виховання.

Для справжнього суб'єкта діяльності характерні: наявність мотивів, що спонукають до дій і вчинків; оволодіння діями, вирішальними в майбутній професії; здатності до рефлексії дій, що дозволяють суб'єкту діяти усвідомлено

На підставі вищевикладених теоретичних положень, аналізу власного досвіду і спостережень за організацією виховного процесу, нами були виявлені наступні педагогічні умови оволодіння студентами навичками самовиховання: актуалізація мотивів виховної діяльності; управління процесом оволодіння виховною діяльністю; розвиток позиції рефлексії студентів.

Невід'ємною частиною виховного процесу є його спонукальна сторона, що забезпечує активність особи, спрямованість її виховної діяльності, її мотивація.

Дослідники мотивів приймають їх як різні психологічні феномени. Одні автори трактують мотив як спонукальну (рушійну) силу, інші – як предмет задоволення потреби, треті – розглядають мотив як намір, найпоширенішою є думка, що до активності спонукає людину усвідомлена потреба.

Розумний, на наш погляд, вихід з положення, що створилося, в питанні про те, що саме називати мотивом, був знайдений Е.П. Ільїним. Визнаючи правомірність кожної з існуючих точок зору, він пропонує об'єднати ідеальну мету, і спонукання, і намір. «Мотив – складна психологічна особливість, що спонукає людину до свідомих дій і вчинків і служить для них підставою» [2, 40]. Подібної точки зору дотримується і Ю.Г. Фокін. Визначаючи основні терміни дидактики вищої школи, він дає таке тлумачення мотиву: «Мотив – матеріалізована потреба, спонукання до певної діяльності, усвідомлювана причина, що лежить в основі прагнення людини до здійснення певної

діяльності» [2, 16].

Розглядаючи мотив як умову діяльності, для нас важлива така його характеристика: мотив служить спонукачем активності, ініціації, підставою дій, діяльності, вчинків студентів.

Діяльність людини, у тому числі й виховна, спонукається багатьма мотивами. Під мотивацією найчастіше розуміють систему мотивів, що спонукає певну діяльність особи. Проте досить часто дослідники визначають мотивацію через її процесуальну сторону, як діяльність, що підпорядкована досягненню певної мети; свідоме формування мотиву як першої стадії усвідомленого (вольового) акту; процес управління діями.

Спрямованість особи з її інтересами, бажаннями, потребами, мотивами, установками, позицією складають мотиваційну сферу особи. Тобто термін «мотиваційна сфера» означає більш загальне поняття, ніж термін «мотив». Мотиваційна сфера і мотив співвідносяться як поняття системи в цілому з поняттями компонентів системи.

У кожної людини мотиви діяльності можуть бути різними, існує безліч видів мотивів. Щоб якось зорієнтуватися і знайти відповідь, дослідники класифікують мотиви по різними підставами. Виходячи із змісту, виділяють навчально-пізнавальні, етичні, політичні мотиви; за спрямованістю – особові, суспільні, професійні; за ступенем усвідомлення – усвідомлені, неусвідомлені; за орієнтацією особистості: мотиви досягнення успіху і уникнення невдач; за структури самого мотиву – зовнішні і внутрішні.

Говорячи про мотиви виховної діяльності, ми, як правило, маємо на увазі мотиви першої групи, змістовно близькі самій виховній діяльності.

Аналіз теоретичних джерел дозволяє зробити висновок про те, що мотивація виховання – результат, новоутворення виховної діяльності.

А.К. Маркова виділяє два типи стратегій дослідження мотивації [3, 18]:

1) вивчення впливу мотивації на діяльність; зміну діяльності залежно від актуалізації різних мотивів;

2) вивчення впливу формування діяльності на становлення мотиваційної сфери.

Вивчення мотивації як умови оволодіння виховною діяльністю в коледжі припускає виявлення її наявності, реального рівня, що виявляються в певних якісних характеристиках, вплив на виховну діяльність, можливих перспектив розвитку засобами актуалізації.

Питання про мотиви – це по суті питання виховної діяльності. Номенклатура виховних мотивів студентів досить різноманітна. Як показує проведена нами діагностика, в основі виховної діяльності студентів можуть бути:

широкі соціальні мотиви виховання (що відображають суспільну значущість);

професійні (що відображають значущість виховної діяльності для оволодіння майбутньою професією);

пізнавальні (пов'язані з потребою в нових знаннях);

мотиви матеріального заохочення (стипендія, заохочення з боку батьків);

утилітарні (особиста вигода, благополуччя після закінчення коледжу).

В певної частини студентів може діяти мотив боязні неуспіху. Цей мотив зустрічається переважно у студентів з вираженою тенденцією до тривожності (хвилювання з приводу результатів майбутньої діяльності, відчуття невпевненості в собі і т.п.).

В роботах дослідників поряд з широкими виділяються і вузькі соціальні мотиви, що відображають значущість успіхів для мікросоціальних відносин. До них автор відносить мотив соціального престижу – коли студент прагне до успіхів у позаурочній діяльності, щоб мати високий статус у групі; мотив соціальної ідентифікації – коли професійний вибір, те або інше відношення до нього визначаються порадами або прикладом батьків, друзів; мотив спілкування і низка інших мотивів. До основи виховної діяльності

студентів можуть бути покладені також мотиви досягнення. Вони виражаються в орієнтації на досягнення все більш високих результатів, в прагненні до самоствердження у власних очах. Головне для таких студентів – не якісь конкретні матеріальні результати, а бажання перевірити себе, свої сили.

Отже, в системі виховних мотивів студентів присутні як внутрішні мотиви виховної діяльності, так і мотиви, що є зовнішніми по відношенню до виховної діяльності. Однією з основних задач виховання є підвищення структури мотивів студента питомої ваги внутрішньої мотивації, змістовно близькій виховній діяльності.

Наявна певна ієрархія мотивів, з багатьох мотивів, що спонукають до виховної діяльності. Завжди можна виділити мотив, що посідає домінуюче положення. Домінуючий мотив, як правило, стає формуючим: визначає загальну спрямованість виховної діяльності, її місце в системі відносин і цінностей людини, інші мотиви займають підлегле положення, виконуючи функції додаткових стимуляторів виховання.

Отже, мотиви стають умовою оволодіння виховною діяльністю студентів, коли вони відповідають таким вимогам: а) у структурі мотивів переважає, домінує внутрішня мотивація, змістовно пов'язана з виховною діяльністю; б) мотиви глибоко зрозумілі і стійкі (сила мотиву); в) мотиви реально діють, актуалізуються в поведінці, в діях. Процес формування в студентів мотивів подібної якості вимагає тривалої, цілеспрямованої роботи викладача.

Наприклад, громадянське та патріотичне виховання студентів відбувається протягом всього навчання в коледжі і досягається різноманітними заходами, серед яких:

бесіди та лекції з патріотичної тематики про історію, культуру, літературу і мистецтво різних народів і країн, про їх культурні взаємозв'язки;

екскурсії історичними та літературно-мистецькими місцями Вінниччини, України;

диспути про культуру міжетнічних відносин;

відзначення ювілею просвітиків, письменників, діячів літератури, науки, культури, мистецтва;

відзначення українських народних свят, обрядів;

ознайомлення з традиціями і побутом народів України;

вивчення основних засад Конституції України;

лекції та бесіди з питань правового виховання;

конференції на тему «Молодь і закон».

Вважаємо, що при систематичній актуалізації окремих ситуативних спонукань і мотиваційних станів, мотиви виховної діяльності студентів поступово зміцнюються і переходять в глибоко усвідомлювані і стійкі, а конкретна практика реалізації мотивів у виховних діях сприяє їхньому переходу від таких, про які чули, в реально діючі.

Оволодіння виховною діяльністю студентами може тривати успішно лише в умовах управління цим процесом з боку викладача і самого студента.

Це наше припущення базується на розумінні оволодіння виховною діяльністю як керованого процесу і підтверджується багатьма теоретичними висновками і практичними результатами дослідження виховного процесу коледжу.

Висновок. В нашому розумінні мета формування виховної діяльності студентів коледжу полягає в перетворенні студента з об'єкту в суб'єкт виховання. Сформована виховна діяльність студента – це самокерована діяльність на рівні самоврядування. Перед викладачем постає задача – вибрати оптимальну міру управління вихованням, витримавши при цьому співвідношення: більша міра управління – нижчий рівень самостійності в діяльності студентів, менша міра управління – вищий рівень самостійності.

Основні напрямки виховання в коледжі реалізуються у процесі навчання та позааудиторній діяльності студента. Позааудиторна виховна робота у вищому навчальному закладі I-II рівня акредитації проводиться на основі студентського самоврядування, активності і самостійності студентів за умови керівної ролі студентського активу і педагогічної допомоги викладачів

Література:

1. Вазина К.Я. Коллективная мыслительная деятельность – модель саморазвития личности. – М.: Педагогіка, 1990. – 196 с.
2. Столяренко Л.Д. Основы психологи. – Ростов на Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 736 с.
3. Ильин Е.П. Сущность и структура мотива // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 2. – С. 27-41.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: РАО, 1996. – 308 с.
5. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х т., – Т. 1: пер. с нем. / Под ред. Б.Н. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.

РОЗДІЛ 5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

*Mirosław Babiarz
m. Kielcach, Polska*

PORADNICTWA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEGO W POLSCE

Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne w Polsce ma swoją tradycję. Jak w każdym społeczeństwie, również i w naszym, istniały osoby potrzebujące pomocy i wsparcia oraz ludzie, którzy im pomagali. W miarę upływu czasu i wzrostu zapotrzebowania na tego rodzaju „usługi” pojawiła się potrzeba rozwoju systemu udzielania profesjonalnej pomocy. W związku z trudnościami życia codziennego oraz licznymi zmianami zachodzącymi w naszym kraju zaczęło wzrastać zapotrzebowanie na tego typu pomoc. W szczególności trzeba tu mówić o pomocy psychologicznej, ale również pedagogicznej, logopedycznej, czy w ogóle specjalistycznej. Koniec wieku XX i początek XXI przyniósł w Polsce wiele zmian, zarówno ustrojowych, gospodarczych, jak również społecznych. Pojawiło się wiele zjawisk, które zaczęły generować różnego rodzaju problemy zarówno psychologiczne jak i społeczne. Koncepcje udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej zmieniały się pod wpływem odkryć naukowych ale również ze względu na pojawiające się nowe wyzwania społeczne.

Przedmiot i cel poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego

Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne ma określony przedmiot badań jak również zadania do wykonania. Rozporządza systemem pojęć, ma do dyspozycji swoje metody, techniki i środki pracy. Można je określić jako działanie polegające na niesieniu pomocy poprzez udzielenie porady oraz czynne działanie, czyli zaistnienie relacji między dwiema lub kilkoma osobami. Zakłada ona wykorzystanie interdyscyplinarnej wiedzy dotyczącej człowieka, która ma służyć wszechstronnemu rozpoznaniu sytuacji problemowej i udzieleniu odpowiedniej pomocy.

Przedmiotem poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego jest jednostka, grupa społeczna, instytucja i/lub określone środowisko społeczne. Działanie skierowane na przedmiotu poradnictwa to działanie nie tylko obejmujące jeden problem czy aspekt. Należy tu podkreślić, że jest to proces zmierzający do przywrócenia i zachowania równowagi w całym przedmiocie poradnictwa.

Dlatego też można powiedzieć, że realizuje ono trzy cele: po pierwsze przygotowuje i doskonali jednostkę do aktywności społecznej poprzez wykrywanie i korygowanie braków rozwojowych oraz rozwijanie i rozbudzanie zainteresowań i dążeń. Drugi cel jaki realizuje poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne to optymalizacja procesu przygotowania do pracy zawodowej i stymulacja rozwoju aspiracji zawodowych. Zaś trzecim jest rozwijanie własnej osobowości przedmiotu poradnictwa, poprzez wskazywanie możliwości samokształcenia i wszechstronnego doskonalenia się.

Głównym, nadrzędnym celem działań poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego powinna być optymalizacja procesu wychowania. Następnie rysują się takie cele jak profilaktyka, prognoza, korekcja i stymulacja.

Funkcje, zasady i zadania poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego

Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne dotyczy wiele sfer życia społecznego. Dlatego też może spełniać wobec społeczeństwa kilka funkcji. Pełni ono funkcje kształcące i wychowawcze.

Możemy wyróżnić zatem: *funkcję motywacyjną* – to ta która może wpływać na zmianę motywów działania, *funkcję informacyjną* – polegającą na upowszechnianiu wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, *funkcję diagnostyczną* – odnoszącą się do rozpoznawania przedmiotu porady, *funkcję kwalifikacyjną* – skierowaną na wybór formy działania i opieki, funkcję terapeutyczną – której celem jest zastosowanie postępowania profilaktycznego, stymulującego i korekcyjno-kompensacyjnego.

Ponieważ poradnictwo ma szerokie spektrum działania, co można wnioskować na podstawie powyżej przedstawionych jego funkcji musi kierować się wytyczonymi zasadami. Mając to na uwadze można wyodrębnić kilka zasad, które obowiązują w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym. Należy tu wspomnieć o zasadzie: aktywizowania przedmiotu działania, przystępności, dobrowolności, właściwego rozeznania potrzeb, indywidualizacji, optymalizacji warunków rozwoju, współdziałania ze społeczeństwem.

Należy pamiętać, że poradnictwo to nie tylko system o określonej strukturze organizacyjnej ale również pomoc udzielana jednostce przez indywidualnych specjalistów.

Do zadań poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, realizowanych przede wszystkim poprzez Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne i Poradnie specjalistyczne, jak przeczytać możemy w skrypcie MEN, zaliczyć należy:

- wspomaganie wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży;
- profilaktyka uzależnień;
- udzielanie pomocy dzieciom i młodzieży z grup ryzyka;
- terapia dzieci i młodzieży z zaburzeniami rozwojowymi oraz zachowaniami dysfunkcyjnymi;
- wspomaganie funkcji wychowawczej rodziny;
- pomoc uczniom w wyborze kierunku kształcenia, zawodu, kariery zawodowej;
- prowadzenie edukacji prozdrowotnej;
- pomoc rodzicom i nauczycielom w diagnozowaniu i rozwijaniu możliwości oraz mocnych stron uczniów;
- wspomaganie wychowawczej funkcji rodziny;
- wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju dziecka;
- udzielanie pomocy młodzieży w rozwiązywaniu problemów okresu dojrzewania;
- udzielanie pomocy dzieciom i młodzieży z wybitnymi uzdolnieniami;
- profilaktykę problemową, w tym profilaktykę uzależnień dzieci i młodzieży.

Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Na terenie Rzeczypospolitej Polskiej pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla dzieci i młodzieży organizowana jest w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i poradniach specjalistycznych. Pierwsze z nich prowadzą działalność diagnostyczną, terapeutyczną, profilaktyczną i doradczą. Szczególną formą ich działalności są działania postdiagnostyczne, które wynikają z aktualnych aktów prawnych. Zaliczyć do nich można: *orzecznictwo* do: nauczania indywidualnego, kształcenia specjalnego, zajęć rewalidacyjnych, *opiniowanie* w sprawach: przyspieszenia bądź opóźnienia obowiązku szkolnego, dostosowania wymagań do aktualnie istniejących możliwości i potrzeb dziecka, kwalifikowania do klas terapeutycznych, indywidualnego programu lub toku nauki, przyjęcia ucznia do oddziału przysposabiającego do pracy, oraz innych, które są określone odrębnymi przepisami.

Ponadto do form niesienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej zaliczyć należy: różnego rodzaju formy terapii (psychologiczna, pedagogiczna, logopedyczna,), doradztwo, działalność profilaktyczną, edukacyjną i informacyjną.

Adresatami tak pojmowanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej są dzieci, młodzież, cała rodzina, ale również nauczyciele i wychowawcy.

Literatura:

1. Dz. U. Rzeczypospolitej Polskiej Nr 11, Warszawa 2003 r.

2. Ministerstwo Edukacji Narodowej O pomocy psychologiczno-pedagogicznej, Warszawa 2001 r.
3. Ostrowska K. (red.): Psychologia praktyczna w systemie oświaty, CMPPP MEN, Warszawa 1999 r.
4. Zabłocki K.: Dziecko niepełnosprawne, jego rodzina i edukacja, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999 r.

УДК 37.013

*Є.С. Барбіна, К.О. Щедролосєва
м. Херсон*

ГУМАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

“Головним предметом в школі має бути людиноведення,
а основою педагогічної майстерності – здатність
розуміти й відчувати душу дитини”

(В.О.Сухомлинський)

У сучасних соціально-економічних умовах пошуки ефективних форм і методів гуманізації професійної підготовки вчителя набувають особливої актуальності, оскільки традиційний навчальний процес не розв’язує завдань підготовки вчителя-гуманіста, вчителя – творця. Поряд з іншими факторами цьому сприяють дві обставини. Перша – це психологія зрівнювання, друга – конвейерність процесу навчання й виховання, внаслідок чого наше суспільство постійно відчуває дефіцит чуйних, добропорядних, доброзичливих й одночасно високоосвічених, творчо мислячих людей. І яким буде ХХІ століття – багато в чому залежить від вчителів, які щоденно і щогодинно віддають вихованням свої душі і серця, прагнучи змінити не увесь світ, то хоча б світ дитини, її моральну сутність.

Проблема підготовки вчителя-гуманіста була предметом уваги видатних педагогів минулого і сучасності – Я.А. Коменського, Й.Г. Песталоцці, А. Дістервега, К.Д. Ушинського, М.І. Пирогова, П.П. Блонського, С.Т. Шацького, Я. Корчака, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського.

Питання виховання гуманної особистості стають у центр педагогічної діяльності міжнародного учительського руху. Його учасниками розроблено мету і програму діяльності щодо міжнародної гуманістичної концепції виховання молоді. За останній час розробка цих питань інтенсифікувалась і перетворилась у провідну генеральну лінію розвитку ідей демократичної гуманістичної педагогіки.

Цінний досвід гуманізації навчально-виховного процесу набутий педагогічними колективами шкіл та вузів України. Безумовно, цей досвід потребує наукового осмислення й виважених рекомендацій щодо використання його провідних ідей. Поряд з цим зазначимо, що сучасна педагогічна наука покликана дати відповіді на питання щодо сутності та змісту гуманізації підготовки вчителя; обґрунтувати основні положення теорії та практики гуманізації, що відповідали б вимогам сьогодення та майбутнього.

Ми вважаємо, що процес гуманізації освіти, відбиваючи соціально-педагогічні перетворення у суспільстві, буде ефективним за умови переорієнтації кінцевої мети навчально-виховного процесу як у школі, так і у вузі. Її стрижнем має стати гуманізація педагогічної діяльності у світлі людиноутворюючої функції, а також створення і реалізація системи гуманних взаємин і стосунків, навичок і звичок гуманної поведінки. Тому завдання всіх навчальних курсів у системі професійної підготовки майбутнього вчителя – повернути в навчально-виховний процес гуманістичну сутність народної і класичної педагогіки, її стрижневе “зерно” – гуманістичне джерело, визначити загальні й специфічні риси у способах оволодіння загальнолюдськими цінностями викладачем і студентом, їх освоєння й осмислення, створення необхідних передумов для розвитку цих процесів. Винятково важливе значення має відпрацювання механізму інтенсивного руху кожного по шляху до

оволодіння ними, а також до практичної проєкції і трансформації ціннісних напрямків у конкретні практичні дії. Взаємодія основних суб'єктів педагогічного процесу – викладача і студента /або вчителя і учня/, реалізація принципу “паралельності”, що взаємозбагачує гуманістичні об'єкт-суб'єктні відносини через засвоєння загальнолюдських цінностей ефективно впливає на навчально-виховний процес, його гуманізацію і гуманітаризацію як провідних факторів формування особистості сучасного вчителя-гуманіста.

На розв'язання цих складних завдань у процесі підготовки майбутніх вчителів у вузі спрямований курс педагогічної майстерності.

Роль педагогічної майстерності у системі професійної підготовки вчителя – проникнення у різні галузі знань, об'єднання їх в соціальні вузли пізнання педагогічної реальності і особистісної сутності вихованців, становлення власної гуманістично спрямованої особистості, здатної до саморозвитку, креативності (творчості), педагогічної рефлексії; йдеться також про розширення можливостей психолого-педагогічних, методичних і спеціальних дисциплін досягати якісно нові, раніш невідомі властивості і явища в їх взаємозв'язку і взаємодії з іншими властивостями і явищами.

Постійне нарощування знань, вмінь та навичок педагогічної майстерності, що відбувається шляхом формування нових й удосконалення вже відомих теорій і принципів, а також систематичного збагачення (а часом і зміни) ідей і методів, робить педагогічну майстерність надзвичайно тонким і надійним інструментом пізнання усього комплексу психолого-педагогічних дисциплін і, таким чином, сприяє їх об'єднанню. У зв'язку з цим не можна не згадати слова В.О.Сухомлинського: “Якщо педагогіку порівняти з майстернею, то психологія – це інструмент у майстерні: немає інструменту або вони зовсім непридатні – від майстерні залишаються тільки стіни”. Отже, продовжуючи думку видатного педагога зазначимо, що педагогічна майстерність саме і являє собою ті знання й вміння, що дають змогу вчителю застосувати необхідний інструмент у певний час, у певній педагогічній ситуації.

Зміст, логіка побудови занять з педагогічної майстерності спрямовані на створення умов для сприйняття, засвоєння і реалізацію моделі гуманістично спрямованої особистості як складової педагогічної культури взагалі.

Саме гуманізм як генеральна лінія поведінки фахівця, як основа стосунків, що встановлюються в нього з оточуючими, був вибраний нами як системоутворюючий чинник, який дозволив у реалізованій системі експериментальної роботи по формуванню педагогічної майстерності майбутніх учителів забезпечити цілісність відповідного курсу.

При організації роботи зі студентами, ми виходили із деякої специфіки навчального курсу основ педагогічної майстерності, а саме:

Зміст і логіка побудови занять з основ педагогічної майстерності спрямовані на створення умов для сприйняття, усвідомлення, засвоєння і реалізацію студентами моделі гуманістично спрямованої особистості, розкриття зв'язку гуманістичної спрямованості з педагогічною культурою в цілому.

Особливістю проведення занять є завдання забезпечення високої комунікативності та активності включення кожного студента у взаємозв'язок не тільки з викладачами, але й зі студентською аудиторією, вимога постійного функціонування лінії зворотнього зв'язку від інших членів групи (аналіз кожним студентом і групою в цілому реальних педагогічних досягнень у ході оволодіння педагогічною технікою, формування педагогічних здібностей, реалізація гуманістичної спрямованості).

При проведенні занять обов'язковим є моделювання майбутньої педагогічної діяльності, програвання студентами окремих фрагментів реальної шкільної дійсності (мікрОВикладання, розв'язання ситуацій), під час яких відбувається засвоєння та обробка окремих елементів педагогічної майстерності.

Зміст роботи зі студентами базується на поетапному розвитку, вдосконаленні педагогічної техніки, педагогічних здібностей і в цілому особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності.

5. Зміст і організація відносин, безпосереднього взаємозв'язку викладача і студентів мають будуватися по логіці предметів гуманітарного циклу.

Технологія роботи включала такі операції:

- обов'язкову діагностику (за допомогою спеціальних тестів, анкет) спроможності студентів до реалізації того чи іншого рівня гуманістичної спрямованості, вияв, конкретизацію тих індивідуальних властивостей, котрі можуть виступати фактором ускладнення міжособових гуманістичних відносин;

- уточнення мети вибору чи створення (побудови) ситуації: показу певних теоретичних положень, одержання від викладача чи групи відповіді на питання, що зацікавили (наприклад, чи правильно поводити себе учасники ситуації), пошуку оптимального вирішення, перевірки своїх можливостей у практичному розв'язанні ситуації, обробки певних прийомів розв'язання ситуації тощо;

- знаходження аргументів на користь тези про необхідність організації і підтримки гуманних відносин у будь-яких життєвих ситуаціях і обставинах;

- одержання оцінки з боку викладача та студентів групи, самооцінка діяльності що реалізується;

активізація потреби в подальшому професійному розвитку і саморозвитку,

обговорення й конкретизація перспектив, напрямків і засобів цього розвитку.

Ефект "життєвої правди" умовних моделей, з якими працювали студенти під час занять, досягався тим, що на розгляд приймалися здебільш ситуації, які безпосередньо спостерігались студентами під час проходження педагогічних практик у школах міста і області. Вони мали явну перевагу перед моделями ситуацій, що традиційно надаються педагогічною науковою і публіцистичною літературою тому, що до аналізу залучався емоційний аспект, опис тих аспектів, котрі у відповідних текстах часто-густо не враховувалися. Студенти таким чином навчались аналізувати ситуації, виділяти в них загальні та часткові моменти, відокремлювати від "шуму", тобто аспектів, що незначущі для даного явища, тощо.

Головною умовою організації та розвитку навчального діалогу була відмова педагога від категоричної одномірної оцінки особистості та її дій /"поганий" або "добрий"/. Утвердження "Я" партнера по спілкуванню незалежного від поглядів чи характеру останнього – головний принцип педагогічного діалогу, що давав можливість реалізувати цілі виховання й навчання опосередковано та більш ефективно.

У процесі роботи зі студентами трансформація необхідного навчального матеріалу в діалогічну форму відбувалась по-різному. В одних випадках робота будувалась шляхом постановки проблемних питань, наприклад таких:

Як Ви вважаєте, що таке "добра людини" – професія чи ні?

Що означає бути "доброю людиною" для вчителя?

Мистецтво любити дітей – у чому воно?

- Уроки людинознавства... уроки спілкування і доброти... Чи потрібні вони сьогодні? Як їх будувати? Чи слід обмежитися тільки уроками математики, фізики, хімії, біології тощо?

В інших випадках студентам пропонувалось провести спільно з викладачем подорож – роздум за сторінками робіт педагога-гуманіста В.О.Сухомлинського. Завдання цієї форми роботи полягало у формуванні педагогічної позиції студентів, у насиченні їх гуманістичними поглядами і підходами.

Продовжуючи розмову про гуманістичні витоки професійної діяльності вчителя, студенти самі ставили численні питання "Чому?" і спробували відповісти на них. Наприклад (наводимо роздуми окремих студентів із збереженням відповідного стилю та зворотів):

- "Чому нас навчають думати, замало — відчувати, але майже зовсім не навчають вірити, надіятися, любити? А це не менш важливо, ніж розумове виховання. Через відсутність здібностей вірити та надіятися немає здібності чути, відчувати та переживати..."

- “Чому вчитель – це “невиробнича сфера?” Але ж вирішення багатьох економічних і соціальних проблем залежить понад усе від того, як довго ми будемо вважати виробництво основної виробничої сили – ЛЮДИНИ – другорядним заняттям?...”

- “Чому так замало досліджень у галузі педагогічних почуттів? Але ж саме практичний вихователь – це на три чверті почуття. Тому і вихователя у вузах важче готувати, аніж інженера чи навіть лікаря...”

Проведення занять у діалогічній формі давало можливість студентам заглиблюватися у себе, свій внутрішній світ, усвідомлювати свої власні відчуття, відкривати сферу почуттів, перевіряти правильність своїх думок і роздумів, ставити питання і самостійно шукати на них відповіді.

Задум роботи був у проведенні своєрідної інверсії сприйняття педагогічної задачі, ситуації, проблемного питання з тим, щоб майбутні вчителі (фізики, математики, іноземних мов, трудового навчання тощо) відкрили для себе гуманістичні смисли своєї майбутньої професійної діяльності, закладені в кожному навчальному предметі, бо формування професійної майстерності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу передбачає високий рівень розвитку його гуманістичної спрямованості незалежно від профілю факультету та одержуваної спеціальності.

Таким чином, особливістю проведення занять з названого курсу є висока комунікативність і активність включення кожного студента у взаємодію з аудиторією, постійний зворотній зв'язок через аналіз кожним і групою в цілому реальних досягнень студентів в оволодінні педагогічною технікою, формуванні педагогічних здібностей, гуманістичної спрямованості особистості. Аналіз та виділення окремих елементів навчально-виховного процесу шляхом мікрОВикладання і розв'язання мікроситуацій (коли практика відтворюється у своїй модельованій формі) дозволяє відпрацьовувати елементи педагогічної майстерності кожному студенту. Такий підхід базується на розвитку у майбутніх вчителів здібностей до педагогічної рефлексії. Виходячи з того, що курс з основ педагогічної майстерності практично орієнтований, методика проведення лабораторно-практичних занять побудована на особистісно-діяльнісній основі організації навчального процесу. Питання для обговорення формулюються таким чином, щоб включати майбутніх вчителів у пізнавальний пошук, створювати умови для розвитку в них креативності і комунікативності. На це ж спрямовані активні форми навчання: ігри, дискусії, групова робота. Суттєвою умовою є поєднання набутих у вузі знань та вмінь з шкільною педагогічною практикою, коли студенти шукають і знаходять творче розв'язання завдань у підходах до дітей, у виборі гуманістичних засобів впливу на вихованців, у нестандартному вирішенні педагогічних ситуацій. Самовдосконалення, самоосвіта як складові неперервного процесу формування педагогічної майстерності набувають при цьому особливого значення. Зазначимо, що ми маємо на увазі самоосвіту не як певну суму психолого-педагогічних знань та вмінь, спонтанно набутих учителем, а цілеспрямований процес, що здійснюється відповідно до чіткої програми гуманістичного вдосконалення особистості кожного. Саме таку програму ми допомагаємо розробити студентам у вузі з урахуванням специфічних рис у способах набуття загальнолюдських цінностей, їх осмислення та освоєння, створення необхідних передумов для процесу гуманізації, відпрацювання механізмів поступового руху кожного по шляху до оволодіння гуманістичними цінностями, а також до практичної проекції і трансформації ціннісних напрямів у конкретні практичні дії.

Навчальний курс з основ педагогічної майстерності допомагає майбутнім вчителям оволодіти прийомами організації власної діяльності, усвідомлювати педагогічну діяльність як рефлексивне керування діяльністю учнів, розвивати ті якості, що лежать в основі цього рефлексивного керування: спостережливість, емпатія, динамізм, емоційна стабільність.

Аналізуючи своє навчання в школі, пам'ятаючи вчителів – “добрих і поганих”, “любих і ненависних”, “справедливих і несправедливих”, колишні учні – нинішні студенти починають вже оцінювати себе, розвивають свої вміння налагоджувати гуманістичні відносини з вихованцями за певними критеріями. Ось чому зростає значення навчальних занять, зміст яких пов'язаний

безпосередньо з розвитком почуття, душі і серця майбутнього вчителя, зокрема, з таких тем: “Педагогічний такт вчителя”, “Увага та увага вчителя”, “Комунікативність та спостережливість у спілкуванні”, “Майстерність володіння словом”, “Розвиток чуттєвої сфери як умова становлення педагогічної майстерності вчителя”. Педагогічний такт виховується і набувається водночас з майстерністю вчителя, оскільки це – результат його духовної зрілості, постійної роботи над собою, спрямованої на оволодіння спеціальними знаннями, формування вмінь спілкування з дітьми. Але понад усе – це знання психології віку та індивідуальних особливостей сучасних дітей, розуміння того, що кожна зовнішня реакція учня має свої психологічні причини, які можна й не помітити, якщо обмежуватись тільки моральною оцінкою дитячих вчинків. Адже ті дії і вчинки, що на перший погляд оцінюються як “шкідливі”, “нерозумні”, “некультурні” й “злочинні”, мають передусім психологічне і фізіологічне пояснення, що випливає з особливостей даного етапу розвитку й становлення особистості дитини. І якщо вони не враховуються й ігноруються у виховній діяльності, то може статися біда. Як наголошував В.О.Сухомлинський, виховання є могутнім тільки тоді, коли воно враховує найтонші “примхи” природи. Майбутні вчителі мають їх добре знати і відчувати.

Заняття з основ педагогічної майстерності сприяють формуванню вмінь соціальної перцепції – розуміння психологічного стану учня за зовнішніми ознаками – міміки, пантоміміки, жесту, погляду, інтонації. Розвиток у майбутніх вчителів умінь соціальної перцепції – важлива умова розвитку емпатії – необхідної для вчителя здатності розуміти внутрішній стан іншої людини, постійно ставити себе в позицію дитини.

На розвиток емпатії спрямовані специфічні імпровізації на заняттях з основ педагогічної майстерності, вправи з системи аутотренінгу тощо. Знання характерних зовнішніх ознак виявлення почуттів допомагає студентам визначати переживання вихованців під час педагогічної практики, відтворювати їхній внутрішній монолог, упереджувати і знімати стресові ситуації, відчувати серцем духовний світ дитини, підлітка, юнака. “У дитини бувають свої тривоги, прикросі, турботи, горе, – писав В.О.Сухомлинський. Учитель, який володіє високою емоційною культурою, відчуває світ людини з того відображення думок, почуттів, переживань, що випромінюють очі. Збагнувши, що в учня не все гаразд, чуйний вчитель не стане відразу розпитувати чи заспокоювати. Він дасть дитині відчути, що здогадується про її сердечну тривогу, смуток, турботу, горе. Переконавши, що дитина потребує допомоги, вчитель поговорить з нею на самоті”[1,537]. Вміння підійти до цієї розмови – дуже важлива риса емоційної культури, розвитку чуттєвої сфери взагалі, а виховання здатності відчувати серцем – найважливіший та найвідповідальніший елемент становлення й розвитку педагогічної майстерності, формування гуманістичної спрямованості вчителя.

Ефективним прийомом роботи зі студентами є залучення майбутніх учителів до духовної гуманістичної спадщини через роботу з афоризмами – стислими, точними, емоційно образними думками про світ педагогічних явищ видатних мислителів, філософів, педагогів.

Використання у навчальному процесі влучних, а найчастіше парадоксальних, гострих афоризмів, крилатих висловлювань про гуманізм і гуманність володіє високим емоційним ефектом, засобом, що пробуджує власні думки, прийомом формування педагогічних поглядів. Крилаті вислови (наприклад, “істинний предмет навчання складається з приготування людини бути людиною” – М.І.Пірогов), дозволяють студентам побачити педагогічні ідеї у максимально сконцентрованій формі, як “згустки смислів”[2].

Як відзначав Л.М.Толстой “короткі думки тим і добрі, що вони змушують серйозну людину самій мислити”.

Викладені нижче афоризми протягом багатьох років пропонуємо студентам Херсонського державного університету на початку або наприкінці кожної лекції з педагогічних дисциплін, під час проведення лабораторних, семінарських, практичних занять.

АРИСТОТЕЛЬ (384-322 р.р. до н.е.)

Не для того ми розмірковуємо, щоб знати, що таке доброчесність, а для того, щоб стати добрими людьми.

Добре розмірковувати про доброчесність – не означає бути доброчесним, а бути справедливим у думках – не означає бути справедливим насправді.

ДЕМОКРИТ (біля 460-370 р.р. до н.е.)

Володіння “мудрістю” включає три “дари”: “добре міркувати, добре говорити, добре робити”.

Навчання виробляє прекрасні речі тільки на підставі праці, дурні ж речі породжуються без праці.

Та людина, у якої випробувані друзі не залишаються надовго, має важкий норов.

Розсудливість батька – найбільш дійсна настанова для дітей.

Хорошими людьми становляться більше від справ, ніж від природи.

ПЛАТОН (427-347 р.р. до н.е.)

Основа всякої істини і мудрості є терпіння.

Я вважаю загубленою ту людину, яка втратила почуття сорому.

СОКРАТ (469-399 р.р. до н.е.)

Шлях до доброчесності лежить через знання.

Заговори, щоб я тебе побачив.

Невластиво освіченій людині діяти насильством: такі вчинки властиві людині, котра володіє силою, але без розуму.

Єдине, чим кожна чесна людини повинна керуватися у своїх вчинках, – це справедливо чи несправедливо те, що вона робить, чи є це діянням доброї чи злої людини.

ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПОЗИЦІЙ ЗАХІДНО-ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПЕДАГОГІВ І МИСЛИТЕЛІВ (XVI-XIX ст.)

А. ДІСТЕРВЕГ (1790-1866)

Виховання громадянина повинно ґрунтуватися на вихованні людини.

У кожному індивідумі, в кожній нації має бути вихований образ думок, що іменується **гуманністю**; це – прагнення до благородних загальнолюдських цілей. Перша її сходи́на – повага чужої особистості і її особливостей; друга – сприяння її людським і національним цілям на основі взаєморозуміння і згоди; третя – об’єднання з нею і з усіма націями земної кулі для досягнення загального призначення людства.

Я.А.КОМЕНСЬКИЙ (1592-1670)

Школа – майстерня гуманності.

Людині, якщо вона повинна стати людиною, необхідно одержати освіту.

Освічена людина по суті істинна людина, тобто людина за своєю натурою.

Під іменем моральності ми розуміємо не тільки зовнішні звичаї, але й всю внутрішню основу спонукань.

Добрим вчителем є той, хто намагається не тільки уважатися, але й бути таким, тобто вчителем, а не однією лише личиною вчителя.

Ж.-Ж.РУССО (1712-1778)

Люди! Будьте людяні! Це ваш перший обов’язок!

Людина! Не ганьби людину!

Один тільки урок моральності придатний для дитинства і у найвищій мірі важливий у всякому віці – це не робити нікому зла.

Пам’ятайте, що перед тим, як взятися за виховання людини, треба самому зробитися людиною; треба, щоб у вас самих склався той взірець, який повинна наслідувати дитина.

...Найбільш велике, найбільш важливе й найбільш корисне в усякому вихованні правило? Не вигравати потрібний час, а витратити його.

Язык розуму буде почутий, якщо він проходить через серце.

Й.ПЕСТАЛОЦЦІ (1746-1827)

Добре людське виховання потребує, щоб вдома око матері щоденно і повсякчасно безпомилково читало в очах, на вустах і на обличчі дитини будь-яку зміну її душевного стану.

Від любові до матері дитина переходить до любові безпосередньо оточуючих її людей, від любові до батька – до – братів, до сусідів тощо.

Щоб змінити людей, їх треба любити. Вплив на них пропорційний любові до них.

Початкове навчання дитини ніколи не буває справою голови, ніколи не буває справою розуму – воно одвічно буває справою почуття, справою серця, справою матері.

ІДЕЙ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКОГО ВИХОВАННЯ У ПОГЛЯДАХ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ (XVIII-XX)

К.Д.УШИНСЬКИЙ (1824-1870)

(засновник вітчизняної педагогіки)

Час, праця, чесність, знання, вміння володіти собою, фізичні, розумові і моральні сили людини – єдині творці всякого багатства.

Розумова праця – одна із найважчих праць для людини. Мріяти – легко і приємно, а думати – важко.

Мистецтво виховання має ту особливість, що майже всім воно здається справою знайомою і зрозумілою, іншим – навіть легкою, і тим зрозумілішою – чим людина менш з нею знайома, теоретично чи практично.

Ніколи не обіцяйте дитині того, чого виконати не можна, і ніколи не обдурюйте її.

Від скількох помилок була б позбавлена людина, якщо, наприклад, у гніві на іншу людину не забувала добрих сторін її, тоді як вона з такою спостережливістю вишукує все дурне.

М.І.ПИРОГОВ (1810-1881)

Істинний предмет навчання складається з приготування людини бути людиною.

Прагни бути і будь людиною.

Усі, хто готується бути корисними громадянами, повинні спочатку навчитися бути людьми.

В.Г.БЕЛІНСЬКИЙ (1811-1848)

Гуманність є людинолюбство, але розвинена свідомістю і освітою.

Головне завдання людини в усякій сфері діяльності, на всякій сходині ієрархічної скали – бути людиною.

Знаряддя і посередником виховання повинна бути любов, а метою – людяність.

Почуття йде попереду знання, хто не відчув моральності, той її не зрозумів.

Л.М.ТОЛСТОЙ (1828-1910)

Вірний шлях такий: засвойте, що зробили твої попередники, і йди далі.

Найвірніша ознака істини – це простота і ясність. Неправда завжди буває складна, пишномовна і багатослівна.

Є два бажання, виконання яких може скласти дійсне щастя людини, – бути корисним і мати спокійну совість.

Ніколи не слухай тих, хто говорить дурно про інших і добре про тебе.

Оцінюючи вчинки інших людей, згадуй свої.

Для того, щоб навчитися говорити правду людям, треба навчитися говорити її самому собі. Міркуй добре, і думки визріють у добрі вчинки.

Добру і розумну людину можна визнати по тому, що така людина вважає інших людей і краще і розумніше за себе.

Люди навчаються, як говорити, а головна наука – як і коли мовчати.

Г.С.СКОВОРОДА (1722-1794)

Найвища ступінь людини складається з того, щоб бути людиною.

Досягнення найвищих добродішностей є мета людини. У їх досягненні не можна ставити собі перешкод.

Що може бути шкідливішим за людину, яка володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця? Вона всі свої знання використовує у зло.

П.П.БЛОНСЬКИЙ (1884-1941)

Учитель, стань Людиною!

Нова школа повинна стати школою людяності.

Вчитель, як нещастя, лякається мовчання у класі. А між тим у мовчанні визріває думка і особливо почуття.

Стародавні піфагорійці прославляли тихе споглядання. Дамо ж йому місце і в нашій школі.

А.С.МАКАРЕНКО (1888-1939)

У людини повинна бути єдина спеціальність – вона повинна бути великою людиною, людиною справжньою.

Вміти ходити, вміти стояти, говорити, вміти бути ввічливим – це не дрібниця.

І в педагогіці треба винаходити.

Ніякі рецепти не допоможуть, якщо особистість вихователя має великі недоліки.

Не гадайте, що ви виховуєте дитину тоді, коли з нею розмовляєте або повчаєте її, або наказуєте її. Ви виховуєте її в кожний момент вашого життя. Найменші зміни у тоні дитина бачить або відчуває, усі звороти ваших думок доходять до неї небаченими шляхами, ви їх не помічаєте.

В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ (1918-1970)

Справжня гуманність означає перш за все справедливість.

Добрі почуття повинні уходити своїми коріннями у дитинство, а людяність, доброта, ласка, доброзичливість, народжуються у праці, турботах, хвилюваннях про красу оточуючого світу.

Головним предметом у школі має бути людиноведення.

Кожний твій вчинок відбивається на інших людях: не забувай, що рядом з тобою людина.

...Щоб співчувати, співпереживати, необхідна величезна культура почуттів... Хто самі неприторенні хами і неuki? Це безпросвітні тупиці у сфері почуттів.

“Знання без виховання – це меч у руках божевільного” – я написав би великими літерами ці слова Менделєєва і вивісив би в кожній школі на самому видному місці.

Якщо ти з дитинства не навчився дивитися в очі матері і бачити в них тривогу або спокій, мир і збентеження, – ти на все життя залишився неуком.

Вмійте бути милостивими до людських слабостей стариків. Вмійте не помічати їхніх окремих слабостей.

Якщо люди говорять погано про твоїх дітей – це значить, вони говорять погано про тебе.

Гуманне відношення до дитини означає розуміння вчителем тієї простої і мудрої істини, що без внутрішніх духовних зусиль дитини, без її бажання бути доброю немислима школа, немислимо виховання.

Крик вчителя заглушує, притуплює голос дитячої совісті.

Слово – завжди спільник, не заступник.

Слово – найтонше доторкання до серця; воно може стати і ніжною, пахучою квіткою, і живою водою, повертаючи віру в добро; гострим ножом, колупнувши ніжну тканину душі і розжареним залізом, і грудками грязюки...

За допомогою педагогічних афоризмів викладач спроможний підвищувати мотиваційний потенціал занять. Наприклад, тематичні афоризми, що пропонуються студентам на початку і в кінці лекції, активізують “увагу” і мислення студентів, допомагають їм по-новому осмислювати новий матеріал. На думку студентів, прийом ознайомлення з афоризмами дозволяє їм повніше відчувати гуманістичну сутність професії педагога, сприяє формуванню потреби в самовдосконаленні, дозволяє залучати гуманістичну педагогічну мудрість до вирішення сучасних проблем навчання й виховання.

Література:

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К.: Рад. школа, 1977. – 719 с.
2. Барбіна Є.С. Гуманізація освіти: Навчально-методичний посібник. – Херсон: Айлант, 2001. – 60 с.

ІНТЕГРАТИВНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ

Постановка проблеми. Тенденції до посилення єдності в розвитку світової цивілізації набули в ХХІ столітті нової якості. Технологічна діяльність людини зумовила появу глобальних проблем, включаючи загрозу ядерної війни, екологічні, продовольчі, сировинні, енергетичні та демографічні кризи.

Незважаючи на постійні зусилля вдосконалювати навчальний процес, у тому числі за допомогою комп'ютеризації, криза торкнулася і вищої професійної освіти. Ці зусилля не дадуть бажаних результатів при збереженні старого змісту освіти, способів організації навчального процесу, як і традиційних цілей, на які орієнтується сформована педагогічна система.

Сучасне уявлення людини про реальний світ формується в складній системі наук, кожна з яких не може розвиватися ізольовано від інших. Загальний зв'язок і взаємозумовленість проявляються в усіх формах матерії, на різних етапах її розвитку. Цілісна єдність світу підтверджується даними науки про природу. Однією з таких наук є екологія.

Сучасна екологія – це, за визначенням Ю. Одума, супернаука, що вивчає планетарний рух, який є настільки фізичним і хімічним, настільки ж біологічним, а також психологічним, соціологічним і економічним явищем [1, 54]. Протягом тривалого часу в екологічній оцінці буття, а отже, і в освітній традиції домінував антропоцентризм, чим і обумовлювалося, значною мірою, погіршення стану навколишнього середовища. Одним з чинників, що впливають на поглиблення критичного стану довкілля, є недостатність екологічної орієнтації освітнього процесу.

Оптимізація взаємовідносин суспільства і природи, вироблення вмінь активно та цілеспрямовано впливати на природне середовище, не завдаючи йому шкоди, не можливі без відповідних екологічних знань. На сучасному етапі розвитку людства, в час надвисокого рівня впливу на довкілля з не завжди передбачуваними наслідками екологічна освіта, виховання і культура громадян визначають не лише сутність держави, а й благополуччя та здоров'я нації. Екологічна освіта є необхідною складовою сталого гармонійного екологічно безпечного розвитку суспільства.

Раніше розв'язані питання. Особливістю сучасної екологічної ситуації є глобальний характер екологічних проблем, тому необхідна інтеграція природничо-наукових, технічних, гуманітарних і інших знань. Одним із перших почав розглядати екологію як міждисциплінарну науку американський вчений Ю.Одум [1]. Пізніше дослідженнями І.Т. Суравегіної, І.Д. Зверева, А.Н. Захлібного й інших була доведена міждисциплінарність екологічних знань. Зв'язок загальної екології з іншими науками наочно демонструють схеми, запропоновані українськими вченими Ю.А. Злобіним [2, 8] (рис.1.) та В.С. Крисаченком [3, 32] (рис.2.).



Рис.1. Місце екології в системі наук (за Ю.А.Злобіним)



Рис. 2. Місце екології в системі наук (за В.С. Крисаченком)

Незважаючи на те, що друга із представлених схем є повнішою, вона, за висловом її автора “відображає лише деякі з істотних зв’язків екології з іншими науками” [3]. М.Ф. Реймерс, наприклад, вважає, що до складу сучасної екології входять 39 основних розділів, а сама вона тісно пов’язана з 70 великими науковими дисциплінами [4].

Нерозв’язані питання. В останнє десятиліття в країнах Західної Європи і США визначився зміст і необхідний обсяг знань у підготовці фахівців, що одержали назву Environmental Science. Концепція й зміст освіти знайшли відбиток у підручнику Т.Мілера, покладеного в основу створення багатосерійного фільму “Поспішайте спасти планету”. Таким чином, новий напрям підготовки екологів-універсалів одержав міжнародне визнання.

Деякі російські державні університети відгукнулися на потребу в фахівцях, спроможних професійно орієнтуватися в широкому колі проблем, що виникають в галузі природокористування й охорони навколишнього середовища. В Росії була розроблена концепція доцільності міждисциплінарної підготовки екологів-універсалів, що враховує постійну взаємодію теоретичних знань із реальною практикою, їхнім втіленням у конкретних умовах, ситуаціях, що постійно змінюються тощо.

В останні роки вийшли чудові підручники з інженерної екології (І.І. Мазур), соціальної екології (Е.В. Гирусів), стійкого розвитку (А.Д. Урсул), екологічного менеджменту (М.Г. Ігнатов) і інших напрямів, що дозволяють різко підсилити не лише спеціальну, а й загальногуманітарну екологічну освіту. На жаль, більшість підручників створено авторами Росії. В них, зрозуміла річ, не відображені екологічні проблеми регіонів України. В той час, як показали наші дослідження, таких проблем чимало.

В Україні також взято курс на розвиток екологічної освіти і виховання. Проте, як переконує практика, сьогодні екологічна освіта не знаходиться на належному рівні. Немає загальнодержавної програми, немає методичної бази, інформаційного забезпечення. Крім цього, існує розрив між змістом освіти і наявними науковими знаннями. Багато чого з того, що використовується сьогодні в навчанні – неточне або застаріле.

І хоча науковці України звертають увагу педагогів на те, що курс екології складний і важкий для засвоєння, пояснюючи дану ситуацію саме міждисциплінарним статусом науки [2, 5], міжпредметні зв'язки, а тим більше інтеграція знань на вищих рівнях, як показали наші дослідження, не знаходять відповідного впровадження у навчально-виховному процесі підготовки еколога.

Виклад основного матеріалу. Нині екологічна освіта у вищій школі здійснюється за двома напрямками: викладання курсу “Основи екології” для студентів не біологічних спеціальностей та підготовка фахівців-екологів.

Базовими навчальними планами вищих навчальних закладів передбачене обов'язкове вивчення курсу “Основи екології” на всіх факультетах. Він носить теоретичний характер і знайомить студентів із основними законами і принципами взаємодії та взаємовідносин живих організмів між собою та навколишнім середовищем. Особлива увага приділяється наслідкам антропогенного впливу на різні рівні організації живого: видовий, популяційний, біоценотичний, екосистемний і біосферу в цілому. Безперечно, такий підхід не дає можливості сформувати глибокі екологічні знання.

Значна увага проблемі екологічної освіти приділяється на природничих і біологічних факультетах університетів. До навчальних планів з біології, географії та хімії, крім курсу “Екологія” запроваджуються для різних спеціальностей спецкурси “Урбоекологія”, “Екологія рослин”, “Екологія тварин”, “Хімія і навколишнє середовище” [5], проте цього також виявилось недостатньо.

Тому в багатьох ВНЗ створені умови для підготовки фахівців-екологів за відповідними спеціальностями. Формування екологічного мислення в студентів здійснюється через екологічну освіту на базі сучасних наукових знань у сфері природничих наук з їхньою екологічною спрямованістю.

Програма підготовки передбачає вивчення циклів гуманітарної і соціально-економічної, природничо-наукової, професійно орієнтованої та професійно-науково-предметної підготовки й вивчення спеціальних дисциплін, що дозволяє сформувати екологічний світогляд і забезпечити базовий рівень знань [5].

Проте, не лише висока загальна природничо-наукова і гуманітарна культура повинні стати визначальною ознакою університетського випускника за фахом “екологія”. Він повинен мати навички практичної діяльності, необхідні для різних видів експертизи, розрахунків, упорядкування програм і бізнес-планів екологічного виробництва тощо. Він повинен уміти застосувати свої різноманітні фундаментальні та прикладні знання в “передбаченні”, “прораховуванні” і “профілактиці” екологічних і будь-яких інших техногенних катастроф і нещасних випадків. Нарешті, він повинен володіти знаннями, технологією, прийомами й ефективними методами швидкого та професійного реагування на критичні ситуації і на ліквідацію наслідків. Еколог широкого профілю повинен розуміти важливість рекультивациі визначених територій, мати уявлення про технології цих важливих для майбутнього процесів.

Крім того, сучасний еколог має володіти вміннями самостійного пошуку і обробки екологічної інформації, потік якої щоденно зростає. А це означає, що без сучасної інформаційно-комунікаційної техніки йому не обійтися.

І головне, без чого не може бути справжнього еколога, то це без максимально розвинутого почуття відповідальності. Остання – одне з унікальних інтелектуально-моральних якостей особистості, що має своєю основою також уроджені задатки. Треба враховувати ступінь розвиненості відповідальності під час рекомендації до вступу на спеціальність еколога.

Світове співтовариство починає розуміти, що екологічна освіченість стає важливою складовою освіченості широких прошарків населення, без чого неможливо домогтися стабільності навколишнього середовища, заснованої на загальній стабільності біосфери та природних екосистем. Самі по собі величезні витрати на стабілізацію і зберігання навколишнього середовища, як це очевидно з практики, не принесли бажаних результатів. Тому що неосвічена людина – тимчасовий правитель на землі.

В усіх процесах і закладах загальної масової і фахової освіти повинні брати участь добре освічені екологи. Вони необхідні для відкриття нових шляхів і рішень у різних галузях людської діяльності, що стосується проблем екології. Зазначені причини будуть стимулювати зростання потреб у таких освічених і неординарно мислячих фахівцях-екологах. Саме університети найбільше покликані відповісти на ці запити суспільства.

Основою екологічної освіти повинні стати досягнення сучасної науки, передові знання, що могли б допомогти усвідомити сутність зв'язків навколишнього середовища, населення і розвитку. Необхідне більш тісне співробітництво з філософією, економікою, правом, іншими гуманітарними і соціальними науками, релігією.

Екологічна освіта як процес підготовки фахівців вимагає постійного удосконалення. “Чисту” підготовку екологів здійснюють у ВНЗ, де відкриті екологічні факультети, підготовку фахівців традиційного профілю з додатковим блоком екологічних спецпредметів – у багатьох ВНЗ. Здійснюється підготовка екологів у традиційних університетах і в нових технічних університетах – колишніх політехнічних, будівельних і інших інститутах.

Слід зазначити, що в класичних університетах до традиційних назв кафедр добавляються екологічні терміни: кафедра економічної географії і природокористування, кафедра фізичної географії і ландшафтознавства, кафедра охорони природи тощо. Відкриваються міжфакультетські кафедри охорони природи (екології) в університетах “нової хвилі”, кафедри природознавства (природокористування, ресурсології), йде процес доповнення назв традиційних кафедр екологічними термінами, проте більш уповільнено. В екологічній освіті, в основному, має місце широка підготовка фахівців, розвиток екологічної свідомості суспільства на фоні наростання екологічних проблем.

Тому екологічна освіта повинна виходити на рівень більш поглибленої підготовки “чистих” фахівців-екологів, які володіють усім набором інженерно-технічних знань про основні екологічно чисті технології, що застосовуються в промисловості та сільському господарстві, про системи очисних споруджень, про правила проведення екологічної експертизи, принципи розробки екологічних концепцій розвитку міст, регіонів, великих підприємств. Це – основа підготовки фахівців-екологів.

Сьогодні настав час реалізації рішення екологічних проблем, що значною мірою залежить від екологічної підготовки керівних кадрів. Така підготовка на території України здійснюється на базі лише окремих ВНЗ (Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”), проте не завжди у системі їхньої підготовки належне місце відводиться екологічним знанням.

Екологічна освіта керівників має свої особливості, але ці особливості не аналізуються, не створюються підручники, розраховані на екологічну підготовку навчених досвідом керівників. У той же час вирішення багатьох екологічних проблем регіонів України в цілому, знаходиться в прямій залежності від рівня екологічної підготовки осіб, які приймають головні рішення, що підтверджують оперативні і довгострокові програми. На нашу думку, в програму курсів “Екологія”, “Промислова екологія” повинні бути включені теми з предмету “Керування охороною навколишнього середовища”. Головним у підготовці керівників має бути прогноз екологічних наслідків прийняття економічних і соціальних програм, урахування екологічного чинника під час оцінювання розвитку і розміщення виробничих сил.

Таким чином, екологічна підготовка фахівців, які приймають доленосні рішення в регіонах, районах, містах має бути істотно поліпшена. Саме з цією метою в Хмельницькому державному університеті “Поділля” вже кілька років проводиться педагогічний експеримент із впровадження в навчальний процес методики інтеграції знань.

Перший етап – етап попередніх спостережень і висновків – полягав у з'ясуванні причин недостатньо якісної підготовки екологів, що фіксуються у звітах Державної екзаменаційної комісії та в запитах на випускників з державних підприємств; вивченні стану проблеми інтеграції знань в Україні та у країнах ближнього зарубіжжя.

Серед різноманітних труднощів експерименту групою експертів визначено основні:

сформованість за роки навчання стереотипу цілей підготовки екологів;

неусвідомленість важливості та актуальності проблеми інтеграції знань;

відсутність або недостатня професійна спрямованість окремих фундаментальних дисциплін.

Ці обставини дозволили сформулювати проблему дослідження, що полягала у виявленні дидактично обґрунтованих підходів щодо вдосконалення змісту підготовки екологів. Сформульована на першому етапі дослідження проблема визначила необхідність розробки теоретичних основ інтеграції знань.

На наступному етапі дослідження, коли склалося певне уявлення про те, як відбувається навчальна робота, і, знаючи про труднощі, що виникають під час організації навчального процесу, основна увага була зосереджена на проведенні більш ретельної експериментальної перевірки з урахуванням визначених недоліків.

Експериментальну перевірку методики інтеграції знань нами проведено в процесі викладання інтегрованих курсів “Вступ до спеціальності” і “Моніторинг навколишнього середовища”. Під час проведення експерименту ми накопичували, узагальнювали, систематизували та аналізували дидактичний матеріал і на цій основі вносили корективи до структури курсів і його змісту для посилення інтегрованого компонента.

Слід зазначити, що протягом усього періоду експериментальної роботи ми виходили із пріоритету головної мети дослідження – підвищення ефективності підготовки екологів до практичної діяльності.

Для підтвердження позитивних змін у дослідженні використано математичні методи обробки експериментального матеріалу (результати поточних, рубіжних, підсумкових контролів, відгуки на випускників технологічних ВНЗ, результати експертного опитування фахівців-екологів).

Аналізуючи результати експертного опитування, ми зазначили, що результати анкетування показали досить високу оцінку ролі фундаментальних дисциплін у становленні висококваліфікованих екологів. Крім визначення необхідності і важливості для практичної діяльності фахівців вивчення фундаментальних дисциплін, анкетування було проведено для того, щоб дізнатись про думку випускників відповідних ВНЗ з питань, що пов'язані з організацією навчального процесу у вищих професійних навчальних закладах. Відповіді на анкету дозволяють якісно оцінити відповідність підготовки, що одержується у ВНЗ, умовам роботи еколога.

Результати експертного опитування екологів-практиків, аналіз педагогічної літератури, власний досвід роботи сприяли встановленню взаємозв'язку розділів інтегрованого курсу. Виходячи з цього, вдосконалення структури навчального курсу дозволило забезпечити міждисциплінарний взаємозв'язок змісту професійно орієнтованих дисциплін.

Результати дослідження. Впровадження в навчальний процес інтегрованих курсів “Вступ до фаху” і “Моніторинг навколишнього середовища”, на думку експертів, забезпечило дидактичну ефективність вивчення як фундаментальних, так і професійно орієнтованих дисциплін. Дослідження показали, що студентам першого курсу заняття із “Вступу до фаху” забезпечили:

розуміння ролі еколога та рівня його професійної підготовки в житті суспільства;

мотивацію до вивчення фундаментальних дисциплін;

виховання відповідальності за результати майбутньої професійної діяльності;

вивчення основ майбутньої екологічної діяльності;

формування світогляду і розвиток загальної екологічної культури;

знання особливостей підходу до вирішення екологічних проблем у східній та західній культурі;

ознайомлення з історією розвитку вітчизняної та зарубіжної екології як науки;

ознайомлення з основними технологіями виробництва, їхнім впливом на довкілля;

ознайомлення з можливостями математичного моделювання та застосування комп'ютерних технологій для вивчення глобальних проблем біосфери;

вміння аналізувати ситуацію в екосистемах;

розвиток практичних навичок у вирішенні екологічних проблем;

вивчення ролі фундаментальних наук у вирішенні екологічних проблем.

До згаданих позитивів у підготовці еколога після вивчення інтегрованого курсу “Моніторинг навколишнього середовища” студентами п'ятого курсу добавилися:

формування цілісної системи екологічних знань;

набуття навичок досліджень екологічних ситуацій, проведення необхідних вимірювань і розрахунків;

розвиток умінь передбачати наслідки екологічних катастроф, вживати заходів щодо їхнього усунення;

Висновки. В процесі розгляду всіх проблем екологічної освіти треба постійно мати на увазі, що системність, інтегрованість і наступність складають основні принципи екологічної освіти, а основа університетської екологічної освіти – фундаментальна наука.

Література:

1. Одум Ю. Основы экологии – М.: Мир, 1975. – 740 с.
2. Злобін Ю.А. Основы экологии. – К.: Видавництво “Лібра”, ТОВ, 1998. – 248 с.
3. Крисаченко В.С. Людина і біосфера: основи екологічної антропології / Підручник. – К.: Заповіт, 1998. – 688 с.
4. Реймерс Н.Ф. Экология. Теория, законы, правила, принципы и гипотезы. – М.: Россия молодая, 1994. – 367 с.
5. Собко Я. Дидактичні основи побудови інтегрованих курсів за структурою “загальноосвітній-спеціальний предмет” у професійно-технічних закладах освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. 1997 – № 2. – С. 37-44.

УДК 378: 37.032

*Л.Н. Бондаренко
г. Харьков*

ОСОБЕННОСТИ ВХОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В ИНОЯЗЫЧНУЮ СОЦИОКУЛЬТУРНУЮ СРЕДУ

На сегодняшний день в научной литературе количество определений понятия «культура» насчитывает уже более двух сотен. В газетах и журналах можно прочесть определения таких понятий как культура материальная и духовная, культура поведения и культура производства, культура речи, физическая культура и т.д. Как отмечают Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, сам термин «культура» не является устойчивым, его часто путают с термином «цивилизация» или два эти термина употребляются как синонимы [1, с. 23]. В нашем исследовании мы опираемся на общепризнанную точку зрения, то есть мы понимаем понятие «культура» как продукт социальной активности деятельности человека в его настоящем и историческом развитии. Она является основополагающим фактором в становлении личности человека, жизнь и деятельность которого невозможны вне норм и ценностей, свойственных определенному социуму. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров выделяют еще один немаловажный аспект в характеристике культуры – «ее

объективную неустранимость и, следовательно, невозможность для члена коллектива избежать культурного воздействия этого коллектива» [1, с. 24].

Оптимизация вхождения студентов-иностранцев, которые являются носителями разных культур, в иноязычное коммуникативное пространство требует интенсивного изучения иностранного языка. Это влечет за собой углубляющийся не только диалог, но и полилог культур.

Как отмечает В.В. Воробьев [2], основным диалоговым компонентом в иноязычном образовании является взаимопонимание, при котором студентами признаются и усваиваются ценности незнакомой культуры. Поэтому чрезвычайно важным является анализ особенностей языка и национальной культуры с учетом психического склада носителей языка, поскольку иностранцы являются представителями не только иной национальной культуры, но и иного менталитета. Из вышеизложенного следует, что нами будут исследоваться проблемы межкультурной коммуникации в сопоставительном аспекте, когда элементы иностранного языка и культуры даются в сопоставлении с родным языком и культурой страны учащихся.

Общеизвестно, что любой иностранный язык является неотъемлемым компонентом культуры, ее аккумулятором, носителем и выразителем. Поэтому при обучении языкам необходимо научить студента не только узнавать кем-то созданную речь, а самому производить ее, на первый план выдвигается углубление роли социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей.

Проблемы формирования социокультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранным языкам исследовались Г.Д. Томахиным, В.В. Сафоновой, С.Г. Тер-Минасовой, Е.И. Пассовым, В.С. Библером и др. Они изучали эту проблему на уровне диалога культур и цивилизаций.

В Украине вопросами формирования социокультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранным языкам занимаются С.Ю. Николаева, Т.И. Олейник, Л.Ф. Рудакова, И.Г. Тараненко, С.П. Кожушко и другие. Они считают, что преобладающим мотивом жизни в поликультурном пространстве является стремление к знаниям, любознательность, привлекательность новой культуры и языка; их познавательная ценность, столкновение интересов, усвоение новых норм, открытие нового мира.

В свое время академик Л.В. Щерба отмечал: «Мир, который нам дан в нашем непосредственном опыте, оставаясь везде одним и тем же, постигается различным образом в различных языках, даже в тех, на которых говорят народы, представляющие собой известное единство с точки зрения культур... Сравнивая детально разные языки, мы разбиваем иллюзию, к которой нас приучает знание лишь одного языка, – иллюзию, будто бы существуют неизблемые понятия, которые одинаковы для всех времен и для всех народов. В результате получается освобождение мысли из плена слова, из плена языка и придание ей истинной диалектической научности» [Цит. по 3, с.57]. Именно это обстоятельство, как считают В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова, является одним из камней преткновения в обучении иностранным языкам и составляет для многих учащихся главную, иногда непреодолимую трудность. Рассматриваемое явление может быть прояснено не просто обращением к сопоставлению языков, а лишь углублением в самобытность природы конкретного языка, определяющую его функционирование, а также и особенности его восприятия носителем языка иной природы [3, с. 57].

Как утверждает Ф.Ф. Фархутдинова, речь идет о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка и их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа и стиля жизни, национального характера, менталитета и тому подобное, потому что реальное употребление слов в речи, реальное речепроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива [4]. Просто знать значения слов и правила грамматики, стилистики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. По мнению С.Г. Тер-Минасовой, для этого необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка. Все эти тонкости, вся глубина проблемы становится особенно наглядной при сопоставлении иностранных языков с родным. Через многообразие языков для нас открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаем в нем: человеческое бытие становится для нас шире, поскольку языки в отчетливых и действительных чертах дают нам различные способы мышления и восприятия [5]. Поэтому основной путь развития языка на

современном этапе может быть отражен в формуле, которую предложил Е.И. Пассов: «Культура через язык и язык через культуру» [6], то есть речь идет об усвоении фактов культуры в процессе использования языка как средства общения и овладения языком как средством общения на основе сравнения и усвоения фактов культуры. В свое время еще А.А. Потебня отмечал тот факт, что сам процесс познания, является процессом сравнения.

Через сравнение не только констатируется сходство или подобие сопоставляемых сущностей, но и выражается эмоционально-оценочное отношение к предмету сравнения. Сравнение определяется не просто как языковое явление, но и как способ концептуализации языковой картины мира в определенной лингвокультурной общности. Без такого сравнения невозможно понять пути становления личности, которая оказалась оторванной от культуры своей родной социальной среды. Таким образом, студент-иностранец никогда не сможет понять внутренний мир людей новой для него социальной среды, без знания и понимания национальной культуры. А знание чужой национальной культуры неизбежно приводит к аккультурации личности. Под термином «аккультурация» мы понимаем процесс усвоения студентом-иностранцем элементов новой для него культуры страны обучения. Причем такое усвоение ни в коем случае не должно сопровождаться процессом отхода от своей родной культуры. Как утверждают социологи, иммигранты на протяжении двух поколений полностью сохраняют свою национальную культуру. Ассимиляционные же процессы, то есть, когда наступает забвение родного языка и полное принятие новой культуры, наступают только с третьего поколения.

Это взаимодействие с фактами культуры и есть общение в диалоге культур – родной и культуры данного языка в контексте мировой культуры, мировых культурных ценностей. Речь идет о познании и восприятии культуры изучаемого языка, в сравнении со своей культурой, как особой модели мировой культуры. По утверждению В.В. Воробьева [2], чтобы выявить некую устойчивую «национальную модель мира», необходимо стараться узнать саму композицию, взаимоотношение элементов национальной жизни. Для чего следует: проводить сопоставление с другими возможностями видения мира с помощью сравнительно-исторического подхода, так как народы как личности отличаются различным соотношением ценностей, историей, бытом; сравнивать во временном измерении на основе архаики, классики и современности; помнить о контактировании и диалоге культур, доброжелательности и объективности анализа, так как различия могут быть в каждой культуре. Две контактирующие национальные культуры никогда не могут полностью совпадать, потому что каждая из них состоит как из национальных, так и из интернациональных элементов. Причем необходимо учитывать тот факт, что для разных контактирующих пар национальных культур различными будут массивы совпадающих культурных элементов, которые можно отнести к общекультурным или интернациональным, и массивы несовпадающих культурных элементов, то есть национальных. Если при работе со студентами-иностранцами первый массив (общекультурный) не представляет особых трудностей, то при знакомстве со вторым (национальным) возникают достаточно серьезные трудности. Преподавателям приходится уделять внимание содержательному плану явления национальной культуры: истории, обычаям, традициям, религии и. т. д. Только таким образом у студента-иностранца можно выработать понятие и принятие новых социокультурных понятий, которые отсутствуют в родной культуре. В практической деятельности преподавателя, работающего со студентами-иностранцами, знакомство с новыми культурологическими понятиями наиболее оптимально реализуется через курс лингвострановедения, который объединяет в себе язык и сведения из сферы национальной культуры. Наиболее удачным определением термина «лингвострановедение» считается определение, предложенное Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым: «Лингвострановедением называется аспект преподавания языка иностранцам, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причем методика преподавания имеет филологическую природу – ознакомление проводится через посредство языка и в процессе его изучения» [1, с. 37].

Мы считаем, что единственная и максимальная цель, которая стоит перед преподавателями, работающими со студентами-иностранцами, – формирование личности на рубеже культур. Видение своей культуры через призму другой, образование определенной дистанции между собственной культурой и другой, через микродиалог в сознании, ведет к межкультурной компетенции (образованию

«третьей культуры» личности [7]), характеризующейся новым взглядом на свое собственное существование и на собственную личность и промежуточным положением между родной и иностранной культурой. Поэтому знание различий одной культуры от другой недостаточно для общения, которое по своей сути интерактивно и происходит, таким образом, в условиях межкультурной ситуации, то есть в контакте культур, но не только в смысле унисонного соприкосновения, но и в конфликте культур, в конфликтных ситуациях. Следовательно, необходим еще учет факторов коммуникативного, языкового и психологического плана, которые обеспечивает эти различные виды соприкосновения, и вызывают их изменения в мыслях, чувствах и поведении людей.

Определенный минимум ранее накопленных ценностных представлений и качеств (без которых, по утверждению О.С. Газмана [8], невозможна как социализация, так и оптимальное развитие дарований личности) – составляет «культурный багаж» коммуникативной культуры личности, благодаря которой возможно осуществить диалог различных культур.

Накопленный «культурный багаж личности», с нашей точки зрения, состоит из:

- 1) этико-эстетической культуры;
- 2) социальной культуры;
- 3) экологической культуры.

Через все эти составляющие культурного багажа «проходят» нравственная и коммуникативная культуры, являясь их неотъемлемой частью.



Рис. 1. Культурный багаж личности

Формирование «третьей культуры» личности осуществляется в учебном процессе на основе культурного багажа через межкультурное обучение. Целью такого обучения является формирование коммуникативной культуры через контакт с другой культурой, через восприятие и адекватное поведение в условиях чужой культуры.

Для успешного формирования коммуникативной культуры у студентов-иностранцев на начальном этапе мы предлагаем использовать в учебном процессе следующие этапы:

I. Накопление определенных знаний о новой культуре

- а) восприятие информации о новой культуре в сравнении с фактами собственной культуры;
- б) выявление различий между культурами, адекватная реакция на различия и осознанное принятие этих различий.

II. Накопление культурных стандартов

- а) использование накопленной информации в межкультурных контактах и конфликтных ситуациях;
- б) использование культурных стандартов.

Накопление определенных знаний о новой культуре, накопление культурных стандартов формирует у студентов-иностранцев новое культурное сознание. Между тем реальное использование культурных и языковых стандартов зависит от социальных характеристик говорящих и обстоятельств, в которых происходит общение.

Ошибки в речевом поведении происходят от незнания ситуативных и социальных условий уместности тех или иных языковых единиц и конструкций, от невладения механизмами кодового переключения при изменении параметров речевого общения (смене социальной роли, темы общения, адресата и так далее).

Максимально избежать ошибок в речевом поведении, с нашей точки зрения, возможно, если в процессе работы над лексикой преподаватель будет вводить студентов-иностранцев в мир реалий социокультурной жизни и прививать им навыки коммуникативного поведения в различных коммуникативных ситуациях.

Усиление же национально-культурного компонента в содержании занятий подготовит студентов-иностранцев к взаимодействию с представителями другой культуры.

Работу по подготовке студентов-иностранцев к коммуникативному взаимодействию с представителями другой культуры нами предлагается осуществлять в три этапа:

I. Преодоление страха при общении с иностранцами

- 1) знание и применение элементарных правил разговорного этикета, принятого в стране, в которой обучается студент-иностранец;
- 2) умение здороваться, прощаться, выражать благодарность;
- 3) задавать корректные вопросы, умение отвечать на вопросы.

II. Психологическая готовность личности к межкультурному общению

- 1) накопление определенных знаний о новой культуре и языковых клише;
 - а) восприятие информации о данной культуре и сравнение с собственной культурой;
 - б) выявление различий между культурами и адекватная на них реакция.
- 2) формирование позитивного отношения к национальным несоответствиям.

III. Формирование коммуникативной культуры студентов-иностранцев на начальном этапе обучения

1) преодоление языкового барьера

- а) умелое и уместное использование культурных стандартов.
- 2) знание особенностей национального характера и коммуникативного поведения
 - а) толерантное отношение к национальным несоответствиям в восприятии окружающего мира

3) использование навыков коммуникативного поведения, максимально приближенных к реалиям жизни страны обучения студентов-иностранцев

4) преодоление собственного культуроцентризма

- а) знание культурных, религиозных, региональных особенностей и умение использовать их в практической деятельности.

5) признание права каждого народа на отстаивание своих национальных ценностей и приоритетов.

Такая подготовка студентов-иностранцев намного упрощает налаживание отношений между носителями различных культур, благодаря ей намного быстрее происходит адаптация студентов к иноязычной среде.

Литература:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
2. Воробьев В.В.
3. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Пути развития методики // Русский язык за рубежом. – № 3, 1986. – С. 54-60.
4. Фархутдинова Ф.Ф. Лингвокультурологическая диалогия В.И. Даля в парадигме идей и направлений современной русистики. Автореф. Докт. диссертации. – Иваново, 2001.
5. Тер-Минасов С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. // Мир русского слова. – № 2. – 2000.
6. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивида в диалоге культур. – Липецк, 1999.
7. Hunfeld Hans. Die Normalität des Fremden Waldsteinberg. Heidrun Popp Verlag, 1988.
8. Газман О.С. Базовая культура личности; теоретические и методические проблемы. – М., 1989.

О.В. Ваховська
м. Київ

ВПРОВАДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Комп'ютер широко використовується зовсім недавно, а в сфері навчання як дидактичний засіб лише в останні роки. Метою даної статті є показ динамічного незворотного процесу застосування комп'ютерних технологій в навчальному процесі під час вивчення іноземних мов, вплив їх на зміну змісту та умов праці викладача, а також необхідність упровадження та використання комп'ютерної інформаційної інфраструктури в освітянському закладі.

Давно пройшли ті часи, коли на екранах комп'ютерів з'являлися блимаючі зелені цифри і букви. Сьогодні можливості комп'ютерів здаються безмежними-користувач насолоджується зараз і кольором, і звуком, і рухом, і трьохмірним зображенням. Кольорові монітори відтворюють звуки, відеоінформацію, а акустична стереосистема забезпечує високоякісне музичне, звукове і мовленеве супроводження.

Засоби мультимедіа відіграють важливу роль в процесі засвоєння різних галузей знань, в тому числі іноземних мов. Завдяки мультимедіа предмет стає наочним, "живим".

Ідеї щодо використання різних машин у процесі викладання мов з'явилися на початку 20 століття. Здавна і понині рушійним фактором упровадження технічних засобів в навчальний процес є ідея зростання ефективності навчання шляхом передачі машинам окремих функцій викладача, тобто автоматизація діяльності учня.

Необхідно відзначити, що інформаційні технології, технічні засоби навчання завжди були частиною педагогічного процесу і в "докомп'ютерну" епоху, перш за все тому, що процес навчання є інформаційним процесом. Сьогодні досвід упровадження засобів обчислювальної техніки в різні сфери діяльності людей створює реальні умови для ефективного використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі.

Одним із перших винаходів у галузі обчислювальної техніки в процесі викладання іноземних мов була машина Сіднея, яка з'явилась в 1926 році. Вона забезпечувала автоматичну подачу карток в залежності від правильності відповіді учня. Під час застосування цієї машини одразу виявилася одна з головних переваг навчання за допомогою

машин – негайний міцний зворотний зв'язок з кожним учнем, який забезпечує можливість реалізації індивідуального підходу. Методичною базою для створення цих навчаючих пристроїв служили принципи програмованого навчання, яке стало асоціюватися з автоматизованим навчанням. Традиційні принципи програмованого навчання (подання матеріалу маленькими дозами, поділ дій на операції, негайний міцний зворотний зв'язок, залежність подальшого навчання від успішного проходження попереднього етапу), а також біхейвіористська схема:

стимул-реакція-підкріплення
(завдання-відповідь-оцінка).

виявилися легкими для складання алгоритмів, що лежать в основі машинних програм. Винахід, який був зроблений в 1946 р., (EOM) став поворотним моментом у розвитку багатьох наук, в тому числі сфери освіти.

Перша EOM ENIAC (ELEKTRONIC NUMERICAL INTEGRATOR AND COMPUTER) була сконструйована в Пенсильванському університеті Д.П. Еккертом і Д.У. Моучлі.

З того часу робота з удосконалення EOM не припиняється: зростає об'єм пам'яті, розробляються алгоритмічні (машинні) мови, відбувається пошук елементної бази (електронні лампи, інтегральні схеми, мікропроцесори). З тих пір змінилось 5 поколінь EOM, що означало принципові поновлення апаратних засобів і елементної бази.

Англійське слово "комп'ютер" означає "програмований цифровий обробник найрізноманітніших даних", а прикметник "персональний" вказує на індивідуальний характер використання такої машини. В залежності від основної сфери використання, тобто цільового призначення ПК поділяється на такі види: **домашній, шкільний і професійний.**

Яке ж місце займає персональний комп'ютер серед інших технічних засобів навчання (ТЗН)? Серед них з точки зору їхньої класифікації персональний комп'ютер відноситься до багатоканальних засобів результативного типу і входить до групи електронних або автоматизованих засобів навчання. Персональний комп'ютер є найбільш "розвиненим" засобом серед інших електронних пристроїв, що використовуються в процесі навчання іноземним мовам (ІМ), до яких відносяться: електронна абетка, електронний екзаменатор, електронне табло помилок і інші.

Дидактичні переваги ПК порівняно з іншими засобами навчання є **багатофункціональність, інтерактивність, діалоговий взаємозв'язок, різновидність організаційних форм роботи**, до яких відносяться дослідницькі роботи студентів, пошук інформації з предмету в базі даних, демонстраційні роботи, різні види та форми практичної діяльності студента, що реалізуються за допомогою спеціальних комп'ютерних навчальних програм, де студенту пропонується розв'язати поставлені перед ним задачі та проблемні ситуації, відповісти на запитання, або ознайомитися з новою навчальною інформацією, вивчити її і закріпити в індивідуальній чи груповій формі.

Як засіб навчання комп'ютер реалізує всі переваги технічних засобів навчання. Хоча його використання в процесі навчання регламентовано вимогами щодо технічних засобів і повинно відповідати визначеним принципам. У комп'ютерній лінгводидактиці релевантними вважаються такі принципи використання ТЗН: обумовленість, необхідність, інформативність, надійність.

Принцип обумовленості означає чітке визначення умов використання ПК залежно від змісту, цілей і етапу навчання, вікових особливостей користувачів, а також методики викладання.

Принцип необхідності зумовлює використання ПК лише в тому випадку, якщо це дозволяє підвищити ефективність навчального процесу згідно з будь-яким параметром, а саме: збільшити швидкість засвоєння матеріалу, активізувати мовленеву діяльність, досягнути навчальної цілі найбільш раціональним шляхом, полегшити роботу викладача, студента (учня), скоротити час навчання іноземної мови.

Принцип інформативності розкриває переваги ПК як засобу інформаційного забезпечення навчального процесу, оскільки він дозволяє користувачеві отримати максимальну кількість інформації

за короткий проміжок часу. Крім: того, серед технічних засобів навчання **персональний комп'ютер більш ніж всі інші відповідає інформативно-мовленсьвому характеру навчання іноземним мовам.**

Принцип надійності вказує на необхідність проведення експериментальної перевірки кожної комп'ютерної програми для навчання, а також існування етапу організаційної підготовки до занять з використанням ПК.

Крім того, комп'ютеризований навчальний процес має свою специфіку, що базується на взаємовідношенні людини і машини в процесі вирішення лінгводидактичних задач. Існують такі **специфічні принципи** використання комп'ютера як засобу навчання: **принцип діалогової взаємодії** обумовлений діалогічною природою процесів спілкування і навчання людини. Цей принцип є головною вимогою до комп'ютерного засобу навчання, оскільки відповідає в самому визначенні автоматизованої навчальної системи як діалогової. **Принцип інтерактивності** відіграє особливу роль під час навчання іноземним мовам; він реалізується в активній формі взаємовідносин людини та машини і означає свідому активність того, хто навчається. **Принцип дружнього інтерфейсу** зумовлений вимогами спілкування на зручному рівні людини та машини і необхідністю створення позитивного емоційного фону в процесі навчання з використанням ПК

Зіставляючи роботу електронно-обчислювальної машини і функціонування мозку людини, ми повинні враховувати, що процеси переробки і знаходження інформації в них принципово відрізняються. Вони не тільки мають різні кількісні показники, але й якісно відмінні. Людина володіє паралельним асоціативним пошуком інформації з опорою на нечітку логіку мовлення. ЕОМ працює на базі чіткої, частіше за все, двозначної логіки і принципу послідовного пошуку і обробки інформації.

Коли йде мова про використання комп'ютера в навчальному процесі, мається на увазі не стільки його технічні чи функціональні характеристики, а перш за все навчальне програмне забезпечення, яке покликане реалізувати ту чи іншу навчальну функцію. На думку І.В. Роберт, всі програмні засоби за функціональним призначенням доцільно класифікувати на такі типи:

1. Педагогічні програмні засоби, що призначені для організації навчального діалогу користувача з комп'ютером. Їхнє функціональне призначення – надавати навчальну інформацію та спрямовувати процес навчання з урахуванням індивідуальних особливостей.

Тестові програми, мета яких – констатація причин помилкових дій студента, оцінка його знань, умінь та навичок, визначення рівня освіченою та рівня інтелектуального розвитку.

Інструментальні програмні засоби створюються для конструювання програмних систем навчального призначення, підготовки методичних та організаційних матеріалів, створення сервісних "надбудов" програми.

З 1954 р. проводяться перші дослідження в області "комп'ютерного навчання іноземним мовам" (KHIM) в російській традиції і "навчання мовам за підтримкою комп'ютера" в західній традиції **CALL – COMPUTER-ASSISTED LANGUAGE LEARNING**. У цій галузі науки наводяться наступні постулати, що стосуються мовної і дидактичної якості освітніх програм: реакція освітніх програм на відповіді студентів повинна акцентувати не лише конкретно визначену відповідь, а кожну можливо правильну відповідь граматично і за значенням. А це означає, що потрібен семантичний і синтаксичний аналіз (певною мірою розуміння висловлювань тих, хто навчається за програмою) замість лише текстового співвідношення з відповіддю студента; цінним також було б введення в пам'ять комп'ютера нових слів, граматичних правил, нових значень вже існуючих слів. З одного боку дуже важливо, щоб за мультимедійним фасадом програм не приховувався незадовільний лінгвістичний чи дидактичний рівень. А з іншого боку, слід відзначити, що всі сучасні програми надають можливість відтворювати і записувати усне мовлення, що є важливим аспектом у формуванні: фонетичних навичок говоріння, артикуляційно-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок.

Також відбувається упровадження сучасних засобів мультимедіа згідно з такими напрямками, передбаченими національними програмами в області освіти:

CAI (Computer – Assited Instruction)

CAL (Computer- Assisted Learning)
CAT (Computer- Assisted Teaching)
CBE (Computer- Based Education)
CML (Computer- Managed Learning) [2;95].

Вищеназвані напрями, зорієнтовані на викладання, навчання і керування навчальним процесом, що "підтримуються комп'ютером", в деякому ступені відображають функції засобів мультимедіа в області навчання мовам. Теоретичні питання упровадження та використання комп'ютерних технологій в навчанні іноземним мовам є предметом дослідження нової сфери науки **комп'ютерної лінгводидактики**, що розглядається як самостійний напрям дидактики і методики навчання мовам.

На сучасному етапі проблеми комп'ютерної лінгводидактики розробляються в різних аспектах. Наприклад:

- у психолого-педагогічному (праці В. Ляудіса, А. Мордвинова, Е. Енгланд);
- у технічному і програмно-інформаційному (праці А. Довгялло, М. Хазен, Е.С. Полат);
- у лінгвометодичному та дидактичному (праці Р.Г. Піотровського, М.-М. Кеннінг і інших).

З розвитком апаратних засобів і удосконалення носіїв інформації змінюються і пріоритети в області комп'ютерної лінгводидактики.

Якщо з середини 80-х до середини 90-х рр. більшість науковців займалися розробкою автономних навчаючих комп'ютерних програм, то друга половина 90-х рр. багата на дослідження можливостей використання в навчальному процесі мультимедійних комплексів і навчаючих лінгвістичних автоматів, а кінець 90-х рр. і перехід до третього тисячоліття характеризуються ростом дистанційного навчання з використанням Інтернет, що значно розширює можливості навчального процесу.

Не можна заперечити той факт, що мультимедійні технології збагачують процес навчання, допомагають зробити його більш ефективним, залучаючи до процесу сприйняття інформації значну кількість чуттєвих компонентів людини, що навчається.

Специфіка використання засобів мультимедіа під час навчання іноземним мовам визначаються їхньою здатністю до імітації мовленеворозумової діяльності людини з переробки текстової інформації та до відтворення окремих аспектів професійної діяльності людей. Тому дослідження можливостей комп'ютерних технологій базується на визнанні того, що "людське пізнання і поведінка можуть відтворюватися логічними і лінгвістичними засобами комп'ютера" (Байлін).

Мультимедійні технології перетворили навчальну наочність із статичної в динамічну, тобто з'явилася можливість відслідковувати процеси, що вивчаються у часі. Раніше таку можливість мало навчальне телебачення, але в цій області – відсутній аспект пов'язаний з інтерактивністю. Моделювання процесів, які розвиваються в часі, інтерактивна зміна параметрів цих процесів, важлива дидактична перевага мультимедійних навчальних систем в процесі вивчення іноземних мов. Тим більше існують такі навчальні задачі, що демонстрацію матеріалу, який вивчається, неможливо провести в навчальні аудиторії, в цьому випадку мультимедійні засоби є невід'ємною частиною уроку.

Оскільки ціль навчання іноземної мови – це комунікативна діяльність студента, тобто практичне володіння іноземною мовою, виховання особистості, яка готова до професійного рівня спілкування іноземною мовою, то задача викладача-активізувати діяльність кожного студента в процесі вивчення мови, створити ситуацію для їхньої творчої активності. Використання сучасних засобів мультимедіа та Інтернет-технологій дозволяють повною мірою вирішувати ці завдання. В процесі використання мультимедійних засобів на сучасному уроці іноземної мови вербальну комунікативну діяльність студентів слід розглядати в трьох аспектах. **По-перше**, комунікативна діяльність як вільне спілкування студентів у режимі реального часу, використовуючи електронну пошту та інформаційні мережі, тобто аутентичний діалог у письмовій формі між партнерами по комунікації, де комп'ютер виконує роль інструментального засобу комунікації. Також є важливим той момент, що комп'ютер надає можливість спілкування з носіями мови. **По-друге**, комунікативна діяльність як інтерактивна діалогова взаємодія студента та

комп'ютера. В цій взаємодії постають реальні цілі комунікації – запит та одержання інформації, тобто відбувається діалог між людиною та машиною, де машина виступає в ролі партнера по комунікації. Звичайно, в цьому аспекті вербальної комунікативної діяльності ступінь аутентичності діалогу залежить насамперед від рівня інтелектуальності системи й її можливостей аналізувати і відтворювати саме мовлення. **По-третє**, комунікативна діяльність може розглядатися як спілкування студентів протягом заняття в процесі роботи з стимулюючими та моделюючими освітніми програмами, що виступають як стимул для комунікації іноземною мовою та створюють умови реальної ситуації спілкування.

Передумовою ефективного функціонування науково-навчально-педагогічного комплексу з викладання іноземних мов є створення комп'ютерної інформаційної структури закладу освіти. Для цього необхідно створити відповідні технічні, кадрові, організаційно-методичні та юридичні умови. Досвід створення таких умов вже є. Функціонує Інтернет, в якому є орієнтація на потреби освіти і достатньо великий перелік сервісних послуг. Також необхідно створити (розширити) ряд прикладних програм, що зможуть вирішувати конкретні завдання поглибленого вивчення іноземних мов і розробити методики цього навчання. Викладачеві іноземної мови необхідно створити певний алгоритм (програмний продукт) за допомогою якого буде здійснюватися поставлена задача. Треба розробити комплексну програму, що дозволяла би одночасно здійснювати функції навчання, контролю та обліку. Такої програми поки що не існує. Оскільки застосування мультимедійних засобів вимагає коригування змісту та методики навчання іноземних мов, відбувається і зміна психології вчителя, пов'язана з перебудовою методів його роботи, де напарником виступають мультимедійні технології.

Створення регіональної та локальної (навчального закладу) інформаційної інфраструктури буде здійснювати суттєвий вплив на діяльність викладачів іноземних мов закладів освіти через:

- розробку узгоджених планів і координацію діяльності в галузі управління навчальним процесом;

- організацію нарад викладачів в режимі телеконференцій;

- оперативну публікацію результатів досліджень, а також публікації творчих робіт студентів;

- оперативне одержання інформації про нове обладнання, матеріали та технології, а також отримання освітніх послуг від різних організацій з предмету;

- ефективний особистий контакт викладачів зі своїми колегами в Україні та інших країнах світу, наприклад, участь в телекомунікаційних проектах (підвищення рівня володіння мовою, одержання спеціальних, необхідних для виконання конкретного проекту знань).

Комп'ютерні інформаційні інфраструктури разом із сучасними технологіями можуть суттєво вплинути на формування нового змісту освіти та модифікацію організаційних форм і методів навчання. Їхня поява в закладі освіти, перш за все, передбачає інтенсивне використання сучасних засобів обчислювальної техніки і без паперової технології як одного з основних компонентів навчально-виховного процесу. Можливості самостійної науково-дослідної роботи та навчання студентів і учнів значно розширяться. Це вимагатиме від викладачів відповідної підготовки до інтенсивного використання засобів мультимедіа в навчальному процесі.

Безумовно, постійно використовувати засоби мультимедіа на уроках іноземної мови не потрібно; існують багато інших освітніх цілей і завдань, які можна вирішити лише при безпосередньому спілкуванні: викладач-студент (учень). Інформаційні технології не замінять талантів викладачів та уваги батьків. Але ми не можемо недооцінювати роль комп'ютерів на уроці іноземної мови, оскільки в процесі оволодіння мовою комп'ютер створює сприятливі умови для іншомовного спілкування, забезпечує широкий доступ до інформації, невибагливий в експлуатації, допомагає в самостійній роботі вивчення мови, несе в собі значний мотиваційний потенціал та відповідає принципам індивідуалізації навчання.

Література:

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі. – ДОВ "Вінниця", 2002. – С.27-30, 49-50.

2. Кедрович Г. Теория и практика использования компьютерных технологий в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях Польши. – Киев; Вища школа, 2001. – С. 230-231.
3. Окопелов О.П. Процесс обучения в виртуальном образовательном пространстве. – М. Информатика и образование, 2001. – № 3
4. Пиотровский Р.Г. Обучающий лингвистический автомат /Комплексный подход к обучению иностранным языкам в педвузе и в школе. – Кострома: КПИ, 1993. – С. 10-18
5. Хиггинс Дж, Джонс Т. Применение технических средств в обучении иностранным языкам. – Wesley: Collins ELT, 1985. – С. 420

*Лідія Влодарська-Зола
м. Ченстохова, Польща*

ВИДИ УПРАВЛІННЯ ТА СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЇ МЕНЕДЖЕРІВ ВІДПОВІДНО ДО ВИМОГ РИНКУ ПРАЦІ

Поняття “менеджер” не має чіткого визначення в Енциклопедії організації і управління, де подається тільки поняття менеджмент – як “система здійснення головного управління (top management) у капіталістичному підприємстві (→ корпорації) професійним керівником (менеджером) і, що теорія управління та ідеологія супроводжує цю систему” [1, с. 253]. В Енциклопедії бізнесу подається загальна дефініція слова менеджер – особа, яка реалізує функції управління: планування, організацію, мотивацію та контролювання. Згідно з цією дефініцією “менеджер є керівником даного колективу людей. Його роль зводиться до реалізації досягнень групою запланованих цілей. Ці цілі ставляться ззовні, або вона також бере участь у їх формулюванні” [2, с. 513]. Подібна дефініція поняття менеджера є і в літературі, присвяченій організації та управлінню.

Польські менеджери працевлаштовуються як керівники у різних професіях, перелік яких міститься у діючій в Польщі класифікації професій і спеціальностей, яку було введено Розпорядженням Міністра праці та суспільної політики від 10 грудня 2002 року про класифікацію професій та спеціальностей для потреб ринку праці та обсягу їх застосування (Вісник законів № 222, поз. 1868).

Структура Класифікатора охоплює: 10 великих груп, 30 дещо менших груп (як внутрішній розподіл великих груп), 116 середніх груп (як внутрішній розподіл дещо менших груп) та 387 простих груп (як внутрішній розподіл середніх груп), причому прості групи охоплюють 1636 професій та спеціальностей.

Першою великою групою професій є група: “Парламентарі, високі урядовці та керівники”. Вона охоплює: 3 досить великі групи, 6 середніх груп та 33 прості групи. У першій великій групі керівні професії класифікуються з урахуванням розміру підприємства. Згідно з isco-88 (СОМ) керівники закладів, які працевлаштовують 10 та більше працівників, класифікуються у групі 12: “Керівники великих та середніх організацій”, натомість керівники закладів, що працевлаштовують менше 10 осіб – у групі 12: “Керівники малих підприємств”. Групи 12 та 13 охоплюють професії, в яких основними завданнями є: керування діяльністю одиниць публічної адміністрації, а також виконання функцій управління у підприємствах або їх внутрішніх організаційних одиницях. У групі “Керівники великих та середніх організацій” знаходяться: “Генеральні, виконавчі директори, голови та їх заступники”, “Керівники внутрішніх організаційних одиниць основної діяльності” та “Керівники інших внутрішніх організаційних одиниць”. разом у групі “Керівники великих та середніх організацій” є 26 професій та спеціальностей. натомість у групі “Керівники малих підприємств” знаходиться 9 професій та спеціальностей.

Відповідно до Класифікатора професій та спеціальностей у Польщі визначено 36 керівних професій. Випускники польських політехнічних інститутів підготовлені до виконання таких менеджерських професій, які містяться у класифікації: керівники внутрішніх організаційних одиниць основної діяльності у сфері туризму, підприємствах з

обслуговування бізнесу, керівники фінансових та адміністративних відділів, керівники персональних та суміжних відділів, керівники відділів маркетингу та продажу, керівники відділів забезпечення та дистрибуції, керівники відділів інформатики, а також керівники малих торговельних підприємств та підприємств з надання послуг.

У технічних навчальних закладах Польщі не готують спеціалістів для окремих галузей промисловості, за винятком Бялистоцького політехнічного інституту, в якому створено спеціальність Управління туризмом. В інших навчальних закладах домінують спеціальності пов'язані з управлінням підприємством, керуванням фінансами, маркетингом, інформатикою, управлінням у публічному секторі, управлінням у зовнішній торгівлі, управління кадрами.

Сучасні реалії дають змогу стверджувати, що роль менеджерів, їх функції та завдання на всіх рівнях управління є незрівнянно складний та їх на багато більше, ніж визначає дефініція подана в Енциклопедії бізнесу. Зміни, що відбуваються сьогодні в управлінні та нові тенденції розвитку засвідчують, що вимоги до менеджерів постійно зростають, і будуть зростати у майбутньому. Управління підприємством ускладнюватися, оскільки менеджер повинен буде розпізнавати та зіставляти значно більшу кількість змінних факторів, що без системного підходу неможливо, особливо в перспективі переходу до четвертої генерації управління.

У ситуації, коли на Заході існує третя генерація управління, а на Далекому Сході з'явилася вже четверта генерація, у Польщі, не дивлячись на те, що пропозиція на ринку вже давно перевищила попит, досі функціонує ментальність другої генерації. З огляду на це, польські менеджери, на нашу думку, повинні вже сьогодні орієнтуватися на четверту генерацію управління, яка визначається як "системне управління, яке розглядає фірму як синтетичне ціле пов'язане з оточенням. Результатом управління передусім повинно бути створення механізму організації, яка б у межах усіх процесів фірми сама навчалася на зворотних зв'язках, не між вищестоящим та підлеглим, а у ланцюжках, створюваних внутрішніми елементами організації, кожний з яких виступає в потрібній ролі: споживача (від попереднього джерела), постачальника (наступного джерела) та творця (що додає додану вартість)" [3, с. 16]. Тобто, менеджери повинні знати, що до основних напрямів, у яких відбувається розвиток ідеї управління четвертої генерації належать:

- системний підхід до організації;
- надзвичайне прагнення здійснювати зміни;
- орієнтація на клієнта;

розвиток здатності організації до постійного вдосконалення процесів при повсюдній участі працівників, завдяки організаційному навчанню та управлінню знаннями [3, с. 16].

Зміни, що відбуваються у функціях, які повинен виконувати менеджер є одним з елементів, який характеризує процес сучасних суспільних перетворень. Ми виходимо з думки, що нові функції менеджерів виникають з ознак, які повинні характеризувати сучасну та майбутню організацію. Для цього слід представити ці організації.

Організації, що функціонували у соціалістичній системі мали ієрархічну структуру. Ознакою цієї структури була відсутність гнучкості, ускладнене надходження інформації та обмін нею, відсутність зворотних зв'язків з оточенням, що виявлялося у відсутності реакції на будь-які зміни. Можливості діяльності керівників таких організацій були обмежені. Вони мали шанувати та реалізувати рішення "згори", які приймалися згідно з політичними критеріями. На тогочасному ринку попит не задовольнявся, а вимоги того ринку головним чином були кількісні. Сьогоднішній ринок та оточення фірм постійно змінюється, стає щоразу більш вимогливим, змінюються уподобання клієнтів, з'являються нові технології, зростає внутрішня та зовнішня конкуренція, яка збільшує вимоги щодо якості продукції, зміни у системі праці відбуваються у напрямі збільшення економічних ефектів та збільшення раціональності застосування залучених сил і засобів. Конкуренція на ринку змушує фірми, якщо вони бажають досягнути успіху, працювати залучаючи на інновації та добрий маркетинг. Петер Ф. Дракер, людина, яку бізнес-кола Америки та Японії вважають батьком своїх успіхів, трактує маркетинг та інновації як дві основні функції у сфері підприємництва

[4, с. 52]. Сьогодні і в майбутньому підприємство мусить бути відкрите до ринку до внутрішніх справ, пов'язаних із вдосконаленням свого технічного потенціалу, організації та інновацій. Водночас мусить дбати про працівників та спонукати їх на підвищення своєї кваліфікації тощо [5].

Сучасна і майбутня організація, яка має бажання не тільки утримати своє існування, але постійно розвиватися, мусить бути “творчою, тобто повинна забезпечувати інтеграцію та активність працівників, що співпрацюють між собою, створювати їм умови для розвитку інноваційних здібностей та підвищення кваліфікації” [6, с. 11]. Їй має бути притаманна: функціональна структура, однозначно визначений розподіл відповідальності та компетенції, інтегроване керівництво, відкриті й широкі міжлюдські відносини тощо, а також – так званий інноваційний клімат, в якому цінуються знання, винахідливість, ініціатива та підприємництво. У підприємстві керованому по-сучасному великого значення набуває стиль керівництва, що базується на співробітництві, тоді як керівництво означає передусім спонукання до здійснення корисних заходів, а це не вимагає автократії, а тільки демократії, відкритих і вільних дискусій, виявлення та аналізу думок, а також заохочення співробітників до участі у пошуку оптимальних рішень [7, с. 208].

Управління організацією зводиться до постійного прийняття менеджерами управлінських рішень, які, як слушно зауважує Ян Зеленецький “тим відрізняються від інших, що вони “дворівневі”: керівник, керуючи іншими людьми, кожен хвилину приймає рішення, як сам має керувати, але ці його рішення одночасно містять в собі “другий рівень”, тобто, як мають працювати керівники. Тобто вони є рішеннями щодо цілей та способів власної та чужої праці” [8, с. 486].

Характер управління підприємством визначається видом завдань та умов, у яких вони реалізуються. Інакше реалізується процес у разі стандартних завдань, таких як виробництво, фінансова діяльність, торгівля або кадрова політика, ніж в таких ситуаціях, як наприклад, реструктуризація підприємства або підготовка та реалізація нових, великих проектів (нових технологій, нових стратегій, стратегічних альянсів тощо). Тому виокремлюють три види управління, які одночасно можуть бути присутні в підприємстві. Це стандартне управління пов'язане із характеристичними ситуаціями для сфери відносної певності, управління змінами, які належать до нових ситуацій, але в яких можна визначити ймовірність перемоги чи поразки, а також управління майбутнім, яке є тоді, коли ситуація підприємства наказує відійти від використаних до цього часу засад і процедур та замінити їх новими, які мають забезпечити пристосування до умов, які ставить оточення [9, с. 27].

Стандартне управління, яке використовувалося у соціалістичній системі, у ринковій економіці зовсім не діє. Ми переконані, що сучасна доба, яка характеризується бурхливим змінами, не забезпечить менеджера навіть “управлінням змінами”, бо для вирішення новітніх ситуацій не вистачить загальновідомих засад, а тому необхідним є створення нових інноваційних процедур для “управління майбутнім”.

Література:

1. Енциклопедія організації і управління. – Варшава: Державне економічне видавництво, 1981. – 672 с.
2. Енциклопедія бізнесу / ред. В.Помикало. – Варшава: Фонд “Інновація”, 1995. – Т. 1– 736 с.
3. Хельман Я., Глажевська І. Управління четвертої генерації // Менеджер якості. Якість. Середовище. Безпека / ред. Я. Багінський. – Варшава: Вид-во Варшавського політехнічного інституту. – 2000. – С. 11-28.
4. Друкер П.Ф. Практика управління. – Варшава: Новочесність, 1998. – 431 с.
5. Пенц Я. Інновації і зміни у фірмі. Трансформація і керування розвитком підприємства. Засади діяльності. Умови успіху. – Варшава: Плацет, 1999. – 342 с.
6. Пенц Ю. Менеджер у організації що навчається. – Лодзь: Менеджер, 2000. – 304 с.
7. Пенц Ю. Управління в практиці. Менеджерське мислення і робота. – Варшава: Інфор, 1998. – 227 с.
8. Желенецький Й. Організація і управління. – Варшава: Державне наукове видавництво, 1981. – 618 с.
9. Вавжиняк Б. Відновлення підприємства на зустріч XXI століттю. – Варшава: “Польтекст”, 1999. – 254 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ "ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ" З ВИКОРИСТАННЯМ ПЕРСОНАЛЬНИХ КОМП'ЮТЕРІВ

Оптимізація навчання неможлива без управління пізнавальною діяльністю учнів як в процесі придбання ними знань, так і в процесі їх засвоєння.

Процес навчання можна розглядати як педагогічну систему "вчитель-учень", охоплену двостороннім зв'язком (прямим та зворотнім). По каналу прямого зв'язку учень отримує вхідну інформацію, по каналу зворотного – вихідну, яка свідчить про рівень засвоєння учнем отриманих знань, тобто міру навченості. При невідповідності вхідної та вихідної інформації викладач може застосовувати коректуючі впливи і тим самим керувати пізнавальною діяльністю учня [3].

Мета управління в такій педагогічній системі – керування рівнем та мірою навченості. Для функціонування вказаної педагогічної системи необхідна програма керування діяльністю учня, тому такий процес навчання називають програмованим.

Термін "програмоване навчання" запозичений із словника кібернетики і означає ретельне складання програми роботи учнів на весь період вивчення ними того чи іншого матеріалу.

В основі методу програмованого навчання лежать класичні принципи дидактики. Це принципи систематичності та самостійності, які вимагають в роботі з учнями набуття крок за кроком компонент знань чи вмінь, а також створення з них структур.

При програмованому навчанні значно міняється роль вчителя, зміст і форми його роботи. Перш за все він звільняється від певної частини механічної роботи, яка стосується перевірки знань, виявленню помилок, їх причин, поясненню учню цих помилок, пояснення того матеріалу, який може бути вивчений самостійно. Звільнений, таким чином, час учитель може присвятити творчій роботі з учнями. Разом з тим вчитель надалі залишається організатором роботи учнів.

Термін "програмування" по відношенню до навчального процесу означає методику створення програм, які керують навчальною діяльністю учнів в процесі розв'язання ними пізнавальних задач. Навчальна програма – це головний елемент програмованого навчання, її розуміють як впорядковану послідовність рекомендацій чи задач, що передаються за допомогою дидактичної машини або програмованого підручника і виконуються об'єктом навчання [2]. Це означає, що принцип програмованого навчання може бути реалізований:

- 1) педагогом, в процесі проведення ним навчального процесу;
- 2) у вигляді програмованого підручника;
- 3) у вигляді навчальної системи, реалізованої на комп'ютері;
- 4) електронного комп'ютерного підручника.

Програмування процесу навчання здійснюється в наступних аспектах: програмування змісту навчання (навчальні плани і програми); програмування засвоєння знань учнями (контролююча програма); програмування організації навчання (методика застосування навчальних систем і електронні комп'ютерні підручники); програмування створення інформаційних баз та баз знань, системи управління (базами даних та базами знань).

Навчальні системи та електронні комп'ютерні підручники за змістом відповідають звичайним підручникам, але мають істотні переваги:

- динамічність оновлення змісту навчального матеріалу;
- оперативність надання необхідного матеріалу в зручній формі;

можливість поєднання окремих електронних підручників в одне комп'ютерне середовище;

звернення до комп'ютерних підручників як за змістом, так і за предметним показником.

Проблеми практичного використання принципів програмованого навчання при вивченні різних навчальних дисциплін розглянуто в працях [4-6, 8, 9].

Важливою ланкою в навчальних системах та електронних підручниках є контроль знань учнів (студентів). Його основною метою є визначення якості засвоєння учнем (студентом) програмного матеріалу. Але за характером організації традиційний контроль знань (без комп'ютерів) здебільшого не забезпечує потрібної оперативності, стійкості та інваріантності оцінки якості засвоєння навчальної інформації, її достовірності. Подолати ці недоліки можна значною мірою за допомогою комп'ютерних контролюючих програм, які можна використовувати як в режимі поточного контролю, так і в режимі підсумкового контролю.

Економія часу викладача (вчителя), простота розробки методів поряд із високою ефективністю, об'єктивністю і чітка постановка питань – і це не повний список переваг програмованого контролю.

Контролюючі завдання виконують коректуючу, навчальну і діагностичну функцію. Коректуюча функція полягає в тому, що, фіксуючи і локалізуючи помилки, контролююча програма допомагає учневі ліквідувати їх. Навчальна роль контролюючих завдань полягає в тому, що на основі виявлених нею помилок і утруднень можна визначити кількість і характер завдань і вправ, необхідних для ліквідації прогалин у знаннях учня з даної теми. На основі даних контролюючих завдань про легкість, швидкість, повноту і міцність засвоєння знань можна зробити мотивований висновок про індивідуальні можливості учня. В цьому полягає діагностична функція контролюючих завдань [7].

Контроль знань в навчальній програмі можна поділити на біжучий та підсумковий. Біжучий контроль реалізується в кожному фрагменті на сторінці контролю і призначений для самоконтролю засвоєння знань даного фрагмента. Підсумковий контроль здійснюється по всій сукупності параграфів і призначений для визначення оцінки засвоєння теми.

При організації контролю знань за допомогою персональних комп'ютерів потрібно створити протокол контролю, в якому фіксувати таку інформацію:

- хто проходив контроль (тестування);
- дату та час початку контролю;
- час проходження контролюючого завдання в повному обсязі і кожного завдання зокрема;
- кількість правильних та неправильних відповідей;
- список, який складається із запитань студента з фіксацією правильних відповідей.

Ефективним засобом самоконтролю, особливо для тих студентів, що мають прогалини в знаннях, є запитання і вправи з вибором правильної відповіді. Зараз відома досить значна кількість різного роду систем тестування з використанням інформаційних систем. За допомогою тестів перевіряється рівень готовності студента для сприйняття нового матеріалу, вміння впізнавати його основні поняття, усвідомлювати основні положення, творчо використовувати їх при розв'язуванні нових задач. Ці диференційовані завдання дають можливість усунути недовантаження одних студентів і перевантаження інших, ефективно здійснювати індивідуальну роботу на занятті, так щоб кожен студент вчився в повну міру своїх можливостей, розвивав свої здібності, самостійність і творчість.

При тестуванні випробуваному пропонується ряд питань (тест), на які він повинний відповісти. Звичайно, до кожного питання дається кілька варіантів відповіді, з яких треба вибрати правильний. Кожному варіанту відповіді відповідає деяка оцінка. Сумуванням оцінок за відповіді виходить загальний бал, на основі якого робиться висновок про рівень підготовленості випробуваного. Особливо важливим є розробка контролюючих тестових завдань при переході на модульно-рейтингову систему навчання.

При моделюванні діалогу “Людина – ЕОМ” тестові контролюючі завдання можна формалізувати таким чином:

Контролюючі запитання будемо розглядати як деяку множину запитань, яку позначимо M , а відповіді користувача – як множину N .

Тоді тестові завдання можна представити як два типи відповідностей множин M і N [1], а саме:

1) проста відповідність $(1; n)$, де n – кількість елементів множини N . Тобто, одному елементу множини M відповідає n елементів множини N .

2) однозначна відповідність $(n; n)$, де n – кількості елементів множин M та N . Відповідні один одному елементи множин M та N ідентифікуються одним і тим порядковим номером.

Перший тип відповідності реалізується на ПЕОМ так: на екран дисплея видаються запитання та варіанти відповідей. Прикладом другого типу відповідності може бути наступне:

1) встановити відповідність між математичними формулами та їх назвами, які в довільному порядку виводяться на екран дисплея;

2) є деякий набір речень на рідній мові, які представляють собою логічно зв'язаний текст і відповідна йому множини невпорядкованих речень на іноземній мові; потрібно розмістити речення на іноземній мові в правильному порядку.

На теперішній час є чимала кількість навчальних та навчально-контролюючих програм з різних навчальних дисциплін. На жаль майже всі з таких програмних продуктів є російськомовними і розроблені для одного предмета. Як наслідок, виникає ряд проблем з придбанням таких програм, їх експлуатацією, оновленням навчальної інформації. Саме тому постає потреба у розробці універсальної українськомовної програмної оболонки.

Тому метою даної роботи є розробка контролюючих тестових запитань із навчальної дисципліни “Основи охорони праці” та створення універсальної програмної оболонки для реалізації тестового контролю на ПК.

Підбір навчального матеріалу полягає в детальному аналізі та відборі змісту інформації, якою повинні оволодіти студенти при вивченні всього курсу або розділу чи теми (тут слід виходити з програмних вимог), у визначенні послідовності вивчення курсу “Основи охорони праці” та виділенні основних тем з кола питань (всього 248 запитань), що входять до них.

Виходячи з програми навчальної дисципліни “Основи охорони праці”, навчальний матеріал розіб'ємо на чотири блоки. В нижче вказаній таблиці 1 наведено перелік тем і вказано структуру тестового матеріалу.

При визначенні навчального матеріалу слід врахувати, що він повинен носити триєдиний характер: розвивальний, освітній та виховний. До розвивального слід віднести – розвиток універсальних способів діяльності, інтелекту, емоцій, потреб, загальних і спеціальних здібностей студента, освітницький характер – формує знання і практичні вміння студента, виховний – формує світоглядні, ідейні, моральні, естетичні, фізичні якості особи студента.

Підібраний навчальний матеріал адаптований з врахуванням спеціалізації студентських груп. Якість навчального матеріалу визначалася по таким критеріям:

Легкість сприймання теоретичних відомостей.

Простота використання.

Здатність оперативно надавати допомогу при труднощах у засвоєнні навчального матеріалу.

Можливість представлення навчального матеріалу в різних формах, а саме: вербальній, цифровій та графічній.

Інтенсифікація навчання вимагає, щоб цілі були достатньо напруженими, орієнтовані на максимальні можливості студентів, доступні, усвідомленні та конкретні.

На основі підбраного навчального матеріалу розроблені контролюючі тестові запитання. Студентові, який складає екзамен чи залік пропонується дати відповідь на 50 запитань з 248 можливих. Вибір запитань в рамках одного блоку проводиться цілком випадково. Час відповіді обмежений однією хвилиною (по замовчуванню), але при потребі викладач сам може задати час на роздуми над тестовими завданнями. В разі якщо студент не

вклався у відведений час, відповідь на запитання вважається невірною і йому задається наступне запитання.

Студентові, який складає колоквіум з конкретного розділу пропонується дати відповідь на 50% запитань від загальної кількості запитань, які містить даний розділ (див. таблицю 1).

Таблиця 1

№ блоку	Назва розділу	Загальна кількість запитань по розділу	Число заданих студенту запитань по розділу при складанні колоквіуму	Число заданих студенту запитань по темах при складанні екзамену чи заліку
1	Правові та організаційні питання охорони праці	41	20	8
2	Основи фізіології, гігієни праці та виробничої санітарії	100	50	20
3	Основи техніки безпеки	51	25	10
4	Пожежна безпека	56	28	12
	Всього	248	-	50

Наприклад, студентам пропонуються такі тестові запитання:

В чому полягає кримінальна відповідальність за порушення законодавства про охорону праці?

1. В накладанні догани, звільненні з роботи винного працівника.
2. В накладанні грошового штрафу на винного працівника або власника підприємства.
3. В стягненні певної частини заробітку з винного працівника або власника підприємства.
4. В притягненні до судової відповідальності винного працівника або власника підприємства.

До загальнотоксичних речовин, що викликають отруєння всього організму відносяться:

ртуть, оксид вуглецю, толуол, анілін;
хлор, аміак, сірководень, озон;
альдегіди, розчинники лаки на основі нітросполук;
ароматичні вуглеводні, аміносполуки, азбест.

До подразнюючих речовин, що викликають подразнення дихальних шляхів та слизових оболонок відносяться:

ртуть, оксид вуглецю, толуол, анілін;
хлор, аміак, сірководень, озон;
альдегіди, розчинники лаки на основі нітросполук;
ароматичні вуглеводні, аміносполуки, азбест.

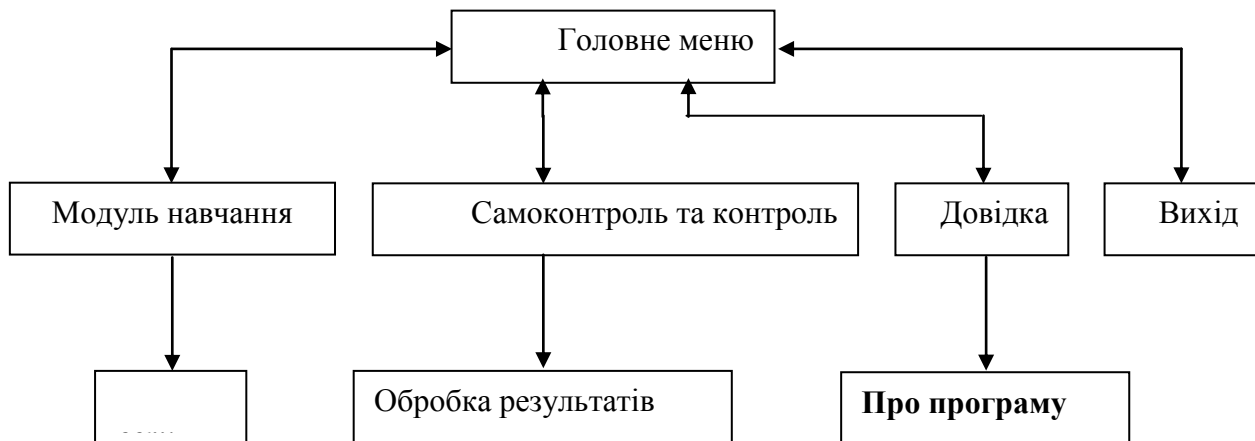
Розроблена система є навчально-контролюючою програмою, тобто, вона може не тільки навчати студента, а й перевіряти отримані ним знання. Автоматизована навчально-контролююча система “Основи охорони праці” дозволяє використовувати комп’ютер: для навчання, самопідготовки та для контролю знань студентів.

Забезпечуючи навчання і самопідготовку, вона може працювати в режимі ”Навчання”, а саме: знайомлячись з завданнями на дисплеї ПК і маючи можливість себе контролювати, студент засвоює навчальний матеріал. Слід відмітити, що в цьому режимі студент не обмежений в часі.

Забезпечуючи контроль знань, програма може працювати в заданому часовому полі в трьох режимах :

- колоквіум по одній або декількох заданих темах;
- залік з навчальної дисципліни “Основи охорони праці”;
- екзамен з навчальної дисципліни “Основи охорони праці”.

Загальна структура навчально-контролюючої програми з навчальної дисципліни “Основи охорони праці” є такою:



Для реалізації навчально-контролюючої програми на ПК вибрана система візуального програмування DELPHI, в якій код програми створюється на об'єктно-орієнтованій мові програмування Object Pascal, яка має істотні переваги при розробці програмних систем[10], а саме: можливість використання візуального методу розробки програм, а також багаторазово використовувати програмний код. Розроблена програма є універсальною і відповідає всім вимогам до програмних систем, а саме:

Програма забезпечує роботу з тестом довільної довжини, тобто, без обмеження на кількість питань.

Кожне запитання може супроводжуватися ілюстрацією.

При кожному запитанні може бути до чотирьох можливих відповідей зі своєю бальною системою.

Результат тестування при здачі екзамену віднесений до одного з чотирьох рівнів. Наприклад, "відмінно", "добре", "задовільно", "незадовільно".

Питання тестів знаходяться в одному текстовому файлі.

Програма є інваріантною до різних тестів, тобто, зміни в тестах не несуть за собою суттєві зміни в програмі.

В програму не можна повернутися до попереднього запитання.

На екрані дисплея з'являється тільки одне запитання. Інше запитання повинно з'являтися тоді, коли дана відповідь на попереднє запитання або вичерпався час відведений на обдумування відповіді.

В залежності від порядкового номера студента, кожному студенту формується свій набір тестових запитань. В системі візуального програмування DELPHI алгоритм формування різного набору тестових запитань реалізується з використанням стандартних функцій роботи з псевдовипадковими числами.

Адміністратор, тобто викладач, може модифікувати тестові запитання в процесі виконання програми, а також змінювати час на обдумування відповіді.

Адміністратор має можливість сам встановлювати потрібний шрифт виводу тексту контролюючого тесту.

В програмі дотримувався принцип використання кольорів, а саме:

використовувалося на екрані не більше чотирьох кольорів;

схожі кольори використовувалися для передачі схожих зображень;

рамки і вільний простір навколо інформації використовувався для досягнення єдності зображень.

Студент також не може модифікувати текст тестів в процесі виконання програми.

Після завершення контролю виставляється оцінка(згідно параметрів контролю), визначається коефіцієнт успішності студента, видається діаграма співвідношень між правильними, неправильними і не поданими відповідями.

При виконанні програми в режимі "Навчання" студенту надається можливість встановлювати параметри контролю, а саме:

час, що відведений для виконання тесту;
вибір оцінювання: не ставити оцінку; ставити оцінку(традиційну чотирьохбальну або багатобальну з можливістю її переведення в традиційну);
показ лічильника часу (секундоміра);
включення підтвердження відповіді;
показ правильної відповіді;
подання кількості контролюючих завдань і самостійний вибір студентом їх кількості на задану кількість балів.

Для експлуатації EXE-файлу даної програми потрібно, щоб на комп'ютері була тільки встановлена операційна система WINDOWS 9x.

Розроблена навчально-контролююча програма використовувалася для автоматизації біжучого та підсумкового контролю при вивченні навчальної дисципліни "Основи охорони праці", що забезпечило інваріантність та об'єктивність в оцінюванні знань студентів, а також суттєво скоротило час проведення контролю. При використанні програми для самостійного вивчення курсу суттєво покращується успішність студентів при здачі екзаменів.

Оскільки розроблена програмна оболонка є універсальною, тому її можна використовувати для автоматизації контролю знань студентів з інших навчальних дисциплін, які входять в навчальний план підготовки вчителів трудового навчання. Для цього тільки потрібно розробити контролюючі тестові запитання і зберегти їх в текстовому файлі на магнітному диску.

Література:

1. Брябрин В.М. Программное обеспечение персональных ЭВМ. – М., Наука. 1990. – 272 с.
2. Р. Вільямс, К. Марклін. Комп'ютери в школі. – К., Рад. шк., 1988. – 295с.
3. Войтович О.О., Дунець Б.В., Одрехівський М.В., Савчин М.В.. Автоматизовані навчальні системи. Методичний посібник. – Дрогобич, 1991. – 36 с.
4. Дорошенко М.В. Принципи розробки навчального програмного забезпечення в системі візуального програмування DELPHI. Навчальний посібник. – Дрогобич, 2003. – 67 с.
5. Любченко К.М. Інструментально-контролююча програма Master of Logig. // Комп'ютер в школі та сім'ї. 2000. № 2. – С. 34-36.
6. Машбиц Е.И., Анрушевская В.В., Комисарова Е.Ю. Диалог в обучающей системе. – К., Вища школа. 1989. – 183 с.
7. Следзінський І.Ф., Ломакович А.М., Габрусеев В.Г. та ін. Вчіться спілкуватися з персональним комп'ютером. – К., Рад. школа. 1990. – 143 с.
8. Триус Ю.В., Любченко К.М., Латанюк І.В., Дяченко А.Ю. Комплекс інструментально-контролюючих програм для вивчення теоретичних основ інформатики // Комп'ютер в школі та сім'ї. 2000. № 1. – С. 23-27.
9. Християнов О.М., Ващук О.В. Вимоги до навчальних комп'ютерних програм у контексті активізації пізнавальної діяльності учнів // Комп'ютер в школі та сім'ї. 1999. № 1. – С. 31-33.
10. Фаронов В. Профессиональная работа в DELPHI-6. – Санкт-Петербург, 2002. – 315.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ ГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА

За прогнозами фахівців напружений вплив технологічних, економічних та інших чинників дедалі більше унеможливуватиме недосконалу, погано підготовлену діяльність людей, вимагатиме дедалі точнішої багатоваріантної проробки інноваційних проектів і програм, в тому числі й освітніх. В цих умовах змінюється сутність та характер графічної діяльності фахівців інженерного профілю, що вимагає пошуку нових підходів до формування графічних знань та умінь студентів у вищих навчальних закладах освіти.

Обґрунтуванню змісту і методики навчання у навчальних закладах різних рівнів присвячені праці О.Д. Ботвіннікова, А.П. Верхоли, О.Г. Глазунової, Є.І. Годіка, А.Д. Дзене, В.К. Сидоренка, М.М. Козяра та ін. Психолого-педагогічні аспекти графічної підготовки досліджували О.Г. Галкіна, Е.Н. Кабанова-Меллер, І.С. Якіманська та ін.; окремим аспектам вдосконалення графічної підготовки присвячені праці С.І. Дембінського, В.С. Косміна, Н.Г. Преображенської.

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблем графічної підготовки показав, що більшість праць пов'язана з дослідженням формування графічних знань та умінь в загальноосвітніх школах. На сьогодні проблема графічної підготовки у вищих навчальних закладах освіти розглядається лише в поодиноких наукових роботах.

Недостатня розробленість теоретичних і практичних аспектів процесу формування графічних знань та умінь у вищій школі й зумовлює необхідність дослідження структури графічної діяльності студента..

Будь-яка діяльність здійснюється множиною взаємно пов'язаних дій. Можна сказати, навчання міститься у тому, щоб з простих дій складати більш складні, останні перетворюються для суб'єкта на прості, з них складаються ще більш складні й т.д.

Якщо діяльність поділити на дії, потім кожен дію на дрібні дії, з яких вони складаються, кожен дрібну дію поділити ще й т. д (тобто провести розгортання), то можна діяти до елементарних операцій, а в цілому побачити ієрархічну будову діяльності. Таке розгортання може дати рівні будови діяльності. Таким чином, аналіз графічної діяльності пов'язується з виділенням і класифікацією дій, які виконує суб'єкт в процесі цієї діяльності. Разом з тим, перерахувати всі дії, які виконуються суб'єктом в процесі графічної діяльності нам уявляється не можливим. Адже сукупність дій визначається умовою поставленої задачі, а в процесі графічної діяльності розв'язується безліч різноманітних задач. Вважаємо, що види графічних діяльностей, які виділив О.Д. Ботвінников в залежності від диференціації задач за ступенем активізації діяльності суб'єкта в процесі їх розв'язання [1], або види діяльностей, які виділяють Сидоренко В.К, та Н.П. Щетина в залежності від етапів графічної задачі [4], не можна вважати специфічними видами графічної діяльності, бо вони у певній мірі відображають алгоритми розв'язання будь-яких навчальних задач.

В психолого – педагогічній літературі поняття “дія” має надзвичайно широку інтерпретацію. Це і елемент діяльності з усією його структурою, і елемент засобів суб'єкта в діяльності, який виражений у складі умінь, і результат діяльності навчання. Дія розглядається і як предмет діяльності при реалізації принципу інтеріоризації – екстеріоризації, як механізм засвоєння соціального досвіду. Адже, за визначенням, яке наводить Козаков В.А., інтеріоризація – це “перетворення структури предметної діяльності у структуру внутрішнього плану свідомості”[4, с.28]. Отже, у цьому випадку дія може виступати як опосередкований предмет діяльності.

У зв'язку з цим виникає необхідність уточнення поняття “дія”. В структурі діяльності між об'єктом та продуктом завжди знаходиться дія. Балл Г.А. визначає дію як спрямований зв'язок від суб'єкта до об'єкта, доцільну сукупність операцій та відносно самостійний процес. Але основною ознакою дії виступає спрямованість на досягнення мети. Діяти –

означає навмисно, за своїми бажаннями змінювати стан об'єкта діяльності.

Ільясов І.І. визначає характерні особливості, які є притаманними кожній дії: форму, диференційованість, автоматизованість, узагальненість, свідомість і т.д.

Форма дії визначається станом об'єкта. Матеріальна форма дії пов'язана зі зміною стану матеріалізованого об'єкту. Розумові дії – це дії з ідеальними об'єктами. Як правило, дії матеріалізованими об'єктами завжди є змішаними за формою, оскільки в загальний склад включаються виконавчі дії, тобто матеріальні та розумові. Степінь диференційованості дій – де яка міра розрізнення суб'єктом суттєвих та несуттєвих для дії ознак предмету.

Автоматизованість дії характеризується тією кількістю дій. Які суб'єкт несвідомо реалізує у процесі перетворення об'єкта в продукт.

Узагальненість дій визначається охопленістю класу об'єктів діяльності, за допомогою яких вони можуть здійснюватись за призначенням. Рахується, що саме степінь узагальненості дій характеризує таке поняття, як “фундаментальність”.

Свідомість дій – спроможність суб'єкта прогнозувати склад всіх дій та обґрунтовано приймати рішення по відношенню до тієї чи іншої дії.

Короткий аналіз перерахованих вище деяких характерних особливостей дії дає можливість стверджувати, що не завжди доцільно ототожнювати дію з умінням.

Дія являє собою елементи діяльності, внаслідок якого досягається більш конкретна усвідомлена мета. Кожна дія має свою організаційно – психологічну структуру, яка, у більшості випадків, відповідає загальній структурі діяльності. На відміну від дії структура уміння складається із знань, навичок, творчого мислення, що лежать в основі творчої діяльності та водночас майстерності. Уміння є наслідком педагогічної праці викладача і студента. Будь – яке уміння містить уявлення, знання (поняття, судження), навички концентрації, розподілу та переключення уваги, навичок сприйняття, мислення, самоконтролю і регулювання процесу діяльності. Якщо аналізувати процес діяльності, то розглядатись повинна сукупність дій щодо зміни стану об'єкта діяльності у відповідності із заданою метою. Отже дія, виступає одиницею діяльності, яку для аналізу графічної діяльності недоцільно розкласти на більш прості елементи.

Закінчуючи обґрунтування використання у дослідженнях термінів “дія” та “діяльність” наведемо вислів Смирнова С.Д.: “Все залежить від аспекту аналізу та степені розгорнутості, виразу того чи іншого процесу, тобто складності його складу. Леонт'єв А.Н. рахував. Що один і той самий процес, взятий з боку його відношення до мотиву, виступає не як діяльність людини, а як підпорядкований меті – як дія, що скільки – небудь розгорнута діяльність передбачає досягнення ряду конкретних цілей” [4, с.12]. Коли, наприклад, дія “вимірювання” розглядається як навчальна дія, компонент навчальної діяльності, вона включається як елемент в більш широку систему (графічну діяльність), підпорядковуючись цілям цієї діяльності і набуваючи додатковий, специфічний зміст, що залежить від конкретної діяльності. Тим самим вона виступає не в своєму узагальненому змісті що пристосовується до будь – якої діяльності, частиною якої вона є. Кожен раз включаючись в склад конкретних діяльностей, згадана дія виступає у змісті, пристосованому до них.

Сукупність дій, які виконує суб'єкт в процесі діяльності будуть визначатись умовою поставленої задачі. Перерахувати всі дії, які виконуються в процесі графічної діяльності нам уявляється неможливим, адже в графічній діяльності розв'язується безліч різноманітних задач, хоча зауважимо, що на сьогодні відомі спроби класифікації графічних задач.

Ми визначаємо структуру графічної діяльності з позицій інформаційно – семіотичного підходу, який дозволяє врахувати специфічні особливості об'єкту графічної діяльності – графічного зображення. До певної міри можна вважати, що виділені таким чином види графічної діяльності будуть утворювати її «інваріантне ядро». Вони завжди будуть присутніми в графічній діяльності суб'єкта незалежно від тих сучасних технічних засобів (комп'ютерних графічних систем), які спроможні змінити діяльність людини при створенні зображень.

Сформулюємо критерії, за допомогою яких ми спробуємо виділити види графічної

діяльності. Графічне зображення є центральним об'єктом графічної діяльності. Воно виступає відправною точкою, з якої починається формування просторового образу зображеного предмету і одночасно кінцевою точкою, графічної діяльності так як передає на кресленні уявний формований образ. Враховуючи це, за такі критерії ми приймаємо:

- функції графічних зображень у діяльності;
- функцію форми графічного зображення по відношенню до змісту;
- план, у якому здійснюється графічна діяльність;
- що виступає об'єктом, який підлягає переводу у графічну форму.

У психолого-педагогічних дослідженнях доведено, що аналіз явищ, при якому сутність виводиться не з об'єктів, а з функцій, веде до більш глибоких і змістових понять [5]. Це дає підстави за основні критерії прийняти:

- функції графічного зображення у графічній діяльності;
- функцію форми зображення по відношенню до змісту;

Розглянемо функцію графічного зображення у графічній діяльності на макро-та макрорівнях. На макрорівні ми виділяємо три основних види функції графічного зображення:

- 1) функція заміщення;
- 2) комунікативна;
- 3) пізнавальна.

Функція заміщення спрямована на функціональне заміщення об'єкту графічним зображенням.

Комунікативна функція спрямована на зображення повідомлення – передачу повідомлення від одного суб'єкта до іншого, декодування повідомлення, зчитування графічної інформації.

Пізнавальна функція графічного зображення націлена на відображення, відтворення реальності в діяльності суб'єкта, результатом якої є нове знання про світ.

У свою чергу, всередині комунікативної та пізнавальної функцій зображень можна виділити більш частинні функції (мікро рівень). Так, комунікативна функція може реалізувати в індифікативній (вказівній), регуляторній, естетичній та інших функціях. Аналогічно можна конкретизувати й пізнавальну функцію: абстрагування, створення ідеалізованої предметності, узагальнення і т. д.

Відповідно до цих функцій у графічній діяльності ми виділяємо наступні види (рис. 1)



Рис. 1. Система видів графічної діяльності

У заміщенні графічні зображення використовуються у функції засобу, який є замісником об'єкта.

У кодуванні – декодуванні графічне зображення виконує комунікативну функцію. Основна мета цього виду графічної діяльності – повідомлення, як можна більш точно розпізнання закодованої у графічну форму інформації. Як вище зазначено, цей вид діяльності може виконувати вказівку, естетичну та інші функції.

Під моделюванням у графічній діяльності ми розуміємо дослідження об'єкту за його моделлю – графічним зображенням, побудову та дослідження моделей (графічних

зображень) реально існуючих об'єктів та явищ, або об'єктів, які конструюють (з метою визначення, уточнення їх характеристик, раціоналізації способів їх створення та ін).

В схематизації графічні зображення виконують орієнтувальну роль, яка міститься у структуруванні реальності, виявлення зв'язків між явищами. Як характерний приклад, можна навести використання та побудову таких графічних зображень як схеми.

Моделюванню у графічній діяльності належить особлива роль. Вважаємо за потрібне зауважити, що інформаційно – семіотичний підхід дозволяє розглядати модель у науковому пізнанні як замісник у широкому мислені слова. Розмірковуючи з приводу поняття “моделювання”, відмітимо що у психологічній літературі поруч із терміном “модель” використовують таке поняття як “ідеалізований об'єкт”. Різницю між цими поняттями можна визначити таким чином.

Ідеалізація – це розумове конструювання об'єктів, яким не має аналогів в реальності. Прикладом таких об'єктів може рахувати геометричні об'єкти. Моделювання – це об'єктивізація ідеальних об'єктів. Важливий для нас висновок автора, який ми використовуємо в подальшому той, що моделювання передбачає як розумове конструювання, так і об'єктивізацію, тобто матеріалізацію розумових конструктів. У графічній діяльності моделлю (замісником реальності) виступають графічні зображення, які і є матеріалізованими у графічній формі розумовими конструктами.

У психолого – педагогічній літературі підкреслюється наявність відмінностей моделювання у навчанні та моделювання у науковому пізнанні. Ці відмінності пояснюються змістом та способами використання [5]. Так доля графічної діяльності особливістю є те, що більшість понять, що підлягають вивченню, мають модельний характер. Так, наприклад, нарисній геометрії такі поняття як точка, відрізок, площа, геометричні об'ємні фігури (куб, призма, конус і т. д.) та інші не мають аналогів у реальності, тобто є “ідеалізованими об'єктами”. Зазначимо, що ця особливість є притаманною і для математики, адже і вона користується цим поняттям. У зв'язку з цим у сучасних дослідженнях вже ставилися питання про необхідність доводити до учня або студента ідею модельного характеру вивчаємих понять, що не мають реального прообразу [2].

У графічній навчальній діяльності графічні зображення як моделі слід рахувати й засобом засвоєння навчального матеріалу.

Використання графічних зображень як моделей у навчальній графічній діяльності в якості засобу дослідження можна ототожнювати з моделюванням у науковому пізнанні. Адже воно виконує одну й ту саму функцію зображення – моделі використовуються досить широко (наприклад, розв'язання задач пов'язаних з дослідженням многогранників, кривих поверхонь), разом з тим вони використовуються і для ілюстрації певних положень. Але, слід відрізнити моделювання від схематизації, коли модель у вигляді наочного образу або схеми виступає як засіб засвоєння готового навчального матеріалу.

Отже, моделювання виступає складною діяльністю, в якій (у графічному аспекті) можна виділити наступні складові:

- попередній аналіз реальності;
- переклад реальності (або її опису словами) на графічну мову;
- робота з моделлю;
- співвідношення результатів моделювання з реальністю;

Кожний з цих компонентів має свій операційний склад, спеціальні засоби, які повинні виступати предметом засвоєння студентів.

Перейдемо до розгляду функції форми графічного зображення по відношенню до змісту. Графічні зображення можуть позначати об'єкт, який заміщається, зображувати його, розкривати сутність реальності, що заміщається.

Аналіз графічної діяльності за цим параметром показує: моделювання у графічній діяльності може виконувати свої пізнавальні функції й тим самим виступати як власне моделювання, якщо воно розкриває сутність змісту, який заміщається, об'єктивуючи, матеріалізуючи його у різних видах графічних зображень. Кодування – декодування використовує різні типи зв'язків реальності, яка заміщається – позначення, зображення,

розкриття сутності того, що заміщається. У випадку позначення, графічні зображення можуть виконувати різноманітні функції: номінативну (наприклад, символізм у графічній мові), індикативну (вказівну) (наприклад, указувати напрямок руху за допомогою стрілок на схемах) і т. д.

У випадку зображення (іконічного, умовного) кодування й наступне декодування можуть виконувати естетичну функцію, тобто викликати певне відношення суб'єкта до графічного зображення.

Схематизація використовує два види зв'язків: зображення (структур) і розкриття сутності. Специфічним для схематизації є те, що використовуються просторові характеристики графічних зображень. У заміщенні здійснюється відтворення функції об'єкту, який заміщається.

Як третій критерій розподілу на види графічної діяльності, ми вибрали план, у якому здійснюється графічна діяльність: символічний або реальний

Моделювання передбачає чітко розділені етапи роботи в символічному або реальному планах. Перший етап – етап аналізу реальності. Після цього переходять до роботи з моделлю (графічних зображень), її аналізу, видозмін, перетворень.

Зауважимо, що в символічному плані моделювання відбувається як за принципами символізації, так і за законами нарисної геометрії.

Кодування та декодування може використовуватись різними способами: як в обох планах, так і у роз'єднаних з послідовним переходом з плану в план.

Схематизація передбачає одночасну роботу в двох планах, яка може мати різні варіанти: схема може виступати орієнтиром у реальності (електрична, гідравлічна та ін.), або, якщо у даний момент суб'єкт не звертається до реальності (що є найбільш поширеним у навчальній діяльності, маємо на увазі заняття з креслення), робота здійснюється тільки на схемі й необхідне чітке усвідомлення, постійно актуалізація того, що означає кожний її елемент. Це є однією з найбільших відмінностей схематизації від моделювання у графічній діяльності, оскільки в моделюванні елементи моделі є елементами знаково-символічної системи, які отримують у ній свій зміст та дії з ними реалізуються у відповідності з принципами, закладеними у системі. Заміщення, як і кодування, передбачає використання будь-яких способів: в обох планах і у кожному окремо з послідовним переходом з одного в інший.

Як наступний критерій розглянемо, що виступає в якості об'єкта заміщення. У графічній діяльності зображенню підлягають такі об'єкти: елементи, структура, функції. Повнота відтворення об'єкта за допомогою графічного зображення (тобто графічні моделі знакового утворення: креслення, графік, схема і т. д.) може бути різною: можуть заміщатись лише окремі елементи при відносному збереженні зв'язків та відношень самої реальності (наприклад, зміна масштабу об'єкта або його просторовий поворот і т. д.) без зміни його структури, видалення або додавання елемента та ін., можуть заміщатись відношення між ними, а реальні елементи зберігатись (наприклад, зміна розмірних, функціональних зв'язків); можуть заміщатись елементи, зв'язки та відношення між ними (наприклад, об'єднання частин у ціле, перестановка елементів і т. ін.).

В дослідженнях з семіотики зазначається, що у моделюванні та схематизації у якості того, що заміщається, можуть виступати структурні, функціональні, генетичні зв'язки на рівні сутності, у кодуванні – будь-які зв'язки на рівній сутності та рівні явища; а у заміщенні – функція об'єкта [2, 3].

За наступний критерій нами прийнято форму графічного зображення. Інформаційно-семіотичний підхід дозволяє розподіляти види графічної діяльності наступним чином: у заміщенні можуть використовуватись графічні зображення, форма яких дозволяє використовувати їх у функції об'єкта, який заміщають. У кодуванні є можливим використання стандартних зображень та «індивідуальних» (наприклад, зображення елемента у вигляді прямокутника на схемі і т.ін.), з різними характеристиками у відповідності з прагматичною функцією зображення. У схематизації вибір зображення відбувається за просторово – графічними характеристиками; в моделюванні за субстанціональними (substantia – сутність; гранична

основа, що дозволяє зводити чуттєве різноманіття та мінливість властивості до чогось постійного, відносно усталеного і самостійно існуючого).

Сукупність названих вище параметрів дозволяє дати характеристику кожному з виділених нами видів графічної діяльності.

Заміщення у графічній діяльності спрямоване на функціональне відтворення реальності. Цей вид діяльності використовується в обох планах.

Кодування – декодування міститься у передачі та прийомі повідомлення у графічній формі (реалізується комунікативна функція), що вимагає роботи в символічному або реальному планах, або в обох планах.

Моделювання спрямоване одержання об'єктивно нової інформації (реалізується пізнавальна функція) за рахунок оперування графічними зображеннями, у яких відтворені структурні, функціональні, генетичні зв'язки (на рівні сутності).

Схематизація міститься у структуруванні та виявленні зв'язків. Так, складальне креслення можна вважати замісником складального вузла. За допомогою такого замісника ми можемо дослідити принцип роботи вузла, його функціональне призначення. Разом з тим, умовності та спрощення, що використовують на складальних кресленнях не відтворюють повністю конструкції та форми елементів вузла. Цей вид діяльності здійснюється одночасно в двох планах: реальному та символічному.

Підкреслимо, що заміщення, моделювання, кодування, декодування, схематизація як види графічної діяльності здійснюються не ізольовані один від одного, а в комплексі. На різних етапах мова може йти лише про домінування одного з них.

Враховуючи вище наведені міркування, зробимо висновки:

- графічна діяльність уявляє собою систему взаємопов'язаних сукупностей дій;
 - за критерії розподілу видів графічної діяльності нами прийнято: функції графічних зображень у діяльності;
 - функції форми графічного зображення по відношенню до змісту; план, у якому здійснюється графічна діяльність;
- що виступає об'єктом, який підлягає переводу у графічну форму.

Визначення структури графічної діяльності створює можливості для побудови моделі графічної діяльності студентів вищих навчальних закладів освіти.

Література:

1. Ботвинников А.Д. Графическая деятельность: Автореф. дис... д-ра пед наук: 13.00.01 / – М., 1968. – 47 с.
2. Резников Л.О. Гносеологические вопросы семиотики. – Л., 1964. – 270с.
3. Семиотика./ Ред. Ю.С. Степанов. – М., 1983. – 280 с.
4. Сидоренко В. К., Щетина Н. П. Рівні розумового розвитку школярів на уроках креслення // Психолого –педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: Матеріали міжнародної науково – теоретичної конференції до 80-ї річниці НПУ імені М. П .Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – Ч.3. – С.96- 99.
5. Шапоринский С.А. Обучение и научное познание. – М.: Педагогика, 1981. – 208.с

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Совершенствование учебно-воспитательной работы учителей – это важная задача, реализация которой требует от них соответствующей психологической подготовки. Директивы и указания к программам обучения содержатся в Распоряжении Министра Народного Образования и Sports от 23 сентября 2003 года „Standardy kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych na studiach wyższych zawodowych, studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych”. В соответствии с этими документами подготовка к профессии учителя предусматривает: подготовку по специальности, психолого-педагогическую подготовку, педагогическую практику. Выпускник учительских специальностей должен быть подготовлен к комплексной реализации задач школы в области дидактики, воспитания и опеки. Поэтому он должен иметь подготовку в области:

1. Избранной специальности так, чтобы профессионально передавать полученные знания, самостоятельно их углублять и актуализировать, а также интегрировать специальные знания со знаниями из других отраслей.

2. Психологии и педагогики так, чтобы исполнять функции воспитателя и опекуна, помогать всестороннему развитию учащегося, индивидуализировать учебный процесс, удовлетворять образовательные потребности, организовывать общественную жизнь класса, школы и локальной среды, сотрудничать с другими учителями, родителями и местной общественностью.

3. Методики обучения так, чтобы успешно проводить учебные занятия, будить познавательные интересы, поддерживать интеллектуальное развитие учащегося благодаря умелому подбору методов, способов и средств, активизирующих процесс обучения, а также исследовать и оценивать достижения учеников, собственную практику.

Использования информационных и коммуникационных технологий в обучении.

Кроме того, выпускник должен:

1. Уметь правильно и понятно высказывать мысли с соблюдением языковой культуры.

2. Надлежащим образом пользоваться своим голосовым аппаратом.

3. Хорошо знать минимум один иностранный язык.

4. Быть готовым к саморазвитию (как личности, так и специалиста), а также к непрерывному самообразованию.

Основные компетенции будущего учителя в процессе профессиональной подготовки должны охватывать сферы:

дидактики;

воспитания и общественной жизни, связанной с умениями определять потребности ученика, его переживаний и ценностей, способностью к сотрудничеству в разнообразных межличностных взаимоотношениях;

креативности, которая выражается способностью к самообразованию, инновациям и нестандартным действиям, связанных с адаптационными способностями, мобильностью и эластичностью;

психологическую, проявляющуюся в успешности планирования, реализации, организации, контролирования и оценивания учебно-воспитательного процесса;

коммуникации, предусматривающая успешность вербального и невербального поведения в учебно-воспитательных ситуациях;

информационно-медиа, которая требует умения пользоваться информационной технологией. Реализации этих заданий должны служить:

1. Блок психологических и педагогических предметов (150 часов занятий).

2. Методика обучения (120 часов занятий).

3. Дополнительные предметы (60 часов занятий). Эта группа предметов охватывает:

занятия из области эмиссии голоса, безопасности, оказания первой помощи, правовой ответственности опекуна;

другие предметы, дополняющие профессиональную подготовку учителя, – этика, культура языка, история и культура региона, предметы из области искусства и знаний об искусстве (Перечень этих предметов устанавливает высшее учебное заведение с учётом своих возможностей и заинтересованности студентов).

4. Педагогическая практика (не менее 150 часов учебного времени).

Подготовка учителя должна осуществляться в течение минимум 4 семестра. При этом необходимо, чтобы психологическая подготовка предшествовала педагогической, которая вместе со специальными знаниями является основой подготовки в области методики преподавания предмета.

Психологическая подготовка учителей, согласно общей программы, предложенной министерством, включает следующее содержание:

Основные теории развития человека. Факторы, способствующие и тормозящие развитие. Фазы развития и возможности, задачи воспитания. Познавательные процессы (механизмы переработки информации, рациональный и эмоциональный интеллект, умственные способности, язык и понимание). Учение. Эмоционально-мотивационные процессы. Психология индивидуальных различий. Межличностные отношения „учитель-учащийся”. Социально-эмоциональное приспособление в группе сверстников. Семейная обусловленность развития. Расстройство поведения.

Общую программу разработано также для педагогической подготовки и методики обучения предмета. Хотя основы программы определены, всё-таки существует потребность дискуссии на тему целей, содержания, а особенно способов реализации программы психологической подготовки учителей. Такая дискуссия проводится среди преподавателей вузов, студентов и учителей-практиков, которые видят необходимость актуализации и дополнения своих знаний, а также формирования практических умений, необходимых в учебно-воспитательной работе. Этот вопрос затрагивается во введениях книг, адресованных учителям и стал даже предметом отдельной публикации (J. Jerzak, 1988). Существующие программные основы психологической подготовки учителя являются относительно общими и дают значительную свободу не только в плане определения содержания авторских программ, но также и способов их реализации.

С учётом вышеизложенного целью моего исследования было определить в какой мере реализация правовых документов Министерства Народного Образования и Спорта позволяет усовершенствовать подготовку учителя. За задание поставила себе:

определение недостатков в министерской программе психологической подготовки учителя; разработку авторской программы, которая позволила бы устранить эти недостатки.

Образ выпускника – будущего учителя, определённого в Распоряжении, должен отвечать таким требованиям, которые предъявляются к учителю современной, хотя и несовершенной и постоянно реформируемой школы. Существенной составляющей подготовки учителя в процессе обучения является образование психологическое. Психология не является предметом систематического обучения в общеобразовательных школах. Студент, в большинстве случаев, первый раз встречается с психологией, как учебным предметом, только в ВУЗе. Это не значит, что он не интересуется вопросами из области этой дисциплины. Сейчас психология пользуется большим интересом. Средства массовой информации, особенно в последние годы, доставляют много сведений из области психологии. О Зигмунде Фрейде, гипнозе, мнемотехнике и др. слышало много кандидатов на учителя. Однако, чаще всего, их знания о концепциях человека в психологии являются фрагментарными, не позволяют адекватно отнестись к действительной ценности определённых информации о человеке и его психике. Как следствие, имеющиеся знания являются недостаточными, чтобы студенты ориентировались в состоянии современной психологии и в полную меру пользовались её достижениями. Кандидат на учителя – студент располагает также обычными, „горячими” знаниями о человеке, собранных в течение своей жизни, на основе которых возникла „скрытая теория личности”.

Убеждение в том, что интерес является особенно ценным фактором, влияющим на эффективность обучения, склонило меня собрать информацию, которую хотели бы получить кандидаты на учителей в процессе занятий по психологии. В связи с этим на первых практических занятиях обратилась к 156 студентам первого курса стационарной формы обучения (специальность: химия, химия с биологией, география) с просьбой закончить предложения: „На занятиях по психологии хотел бы узнать ...” и „Из психологии меня интересует ...” Ответы были письменные и анонимные. Кроме того, в конце учебного года опять обратилась с просьбой заполнить анкету (также анонимно), в которой, между прочим, были вопросы: 1. В какой мере предмет **Психология** развивает знания о психологических основах обучения? 2. В какой мере предмет **Психология** позволяет получать знания о себе? 3. В какой мере занятия по психологии помогают усвоению знаний о человеке и его психике?

Анализ ответов на вопросы первой анкеты позволил выделить 324 темы, затронутых исследуемыми. Эти темы упорядочено в соответствии с мотивами и определена их частота. Определено также группы мотивов, связанных с психологической проблематикой:

I. Познавательные – 213 (65,7%) в том: 194 (59,9%) – из области общей психологии, например, поведение человека в различных жизненных трудных ситуациях, психика человека, разум и его возможности, а также функционирование, психические процессы (перцепция, воображение, память, мышление, эмоции, мотивация), несознательность и подсознательность, социальной – межличностные отношения и их обусловленность, общественная неприспособленность, возрастной – психофизическое развитие и его обусловленность, клинической (медицинской) – психическая норма и патология, психические болезни, индивидуальных различий – в области умственных возможностей, междуполовых, парапсихологии; 14 (4,3%) – на стыке психологии и философии (смысл жизни человека, сущность человеческой натуры, отношения «психика-тело», наука психология и её возникновение, специальности; 5 (1,5%) – касающиеся профессиональной деятельности психолога, возможности познания человека, методы практической психологии (диагностирование и помощь).

II. Практические – 68 (21%) в том: 7 (2,2%) – пригодность знаний по психологии в профессиональной деятельности учителя (как стать хорошим учителем, как будить интересы учащихся, как контактировать с учащимся); 25 (7,7%) – пригодность знаний из области психологии в жизни человека (может ли помочь в выборе жизненного пути или жизненного партнера, преодолевать трудности, несмелость или вредные привычки, изменять и совершенствовать себя); 16 (4,9%) – пригодность психологических знаний во взаимоотношениях с другими людьми, в познании и понимании других, оказывании помощи, влиянии на других, например, преодоление нежеланий или приобретение симпатии; 20 (6,2%) – пригодность психологических знаний в учёбе (будет ли полезна при сдаче экзаменов, в успешности и скорости изучений других предметов, позволит ли на овладение методами успешной учёбы).

III. Связанные с самопознанием и личным развитием (познание себя, адекватные самооценка и одобрение, содействие пониманию себя – желаний и стремлений, самореализации, формированию умений самопознания, коммуникации, самомотивирования, противодействия влиянию других, справляться с трудными ситуациями, совершенствование познавательных возможностей – тренировка памяти и успешной учёбы) – 43 (13,3%).

Как показано выше, подавляющая часть тем касается основных вопросов из психологии (категория I). Большинство из перечисленных тем первой категории учтена в общей программе. Категория II показывает, что студенты ищут способы повышения успешности собственных действий и возможности реализации целей – в общей программе такие задания перед предметом открыто не ставятся. Вместе с тем категория III иллюстрирует потребности студентов в знаниях о себе, что является характерным для периода развития, в котором находятся студенты-первокурсники. Считаю, что эту группу мотивов программа совершенно недооценивает, собственно, как и её значение для приобретения знаний о человеке (также и о себе). Так же недооценивается как значение

самопознания для управления собственным развитием, так и достижение зрелости для исполнения общественных ролей (например, учителя), интерперсональных отношений и т.п.

Программа психологической подготовки будущих учителей должна быть конкретной и подробной, приспособленной к специфике их специальности, и учитывающая возможности её реализации. Количество часов, отведённых на изучение предмета, (лекций – 30 час., практических занятий – 45 час.), количественный состав групп на практических занятиях (приблизительно 30 человек в группе) и другие факторы существенно ограничивают подготовку выпускника, который отвечал бы образцу учителя, ожидаемого школой.

Опираясь на обоснованный в психологии тезис о значении самопознания для личного развития и общественного функционирования (J.Kozielecki, 1981), а также на предпосылку, что усвоение понятий из области психологии повысит эффективность получения знаний о себе, в своей авторской программе учла более обширный объём проблематики, чем предусмотренный в Распоряжении Министерства Народного Образования и Спорта.

Разработанная, с опорой на министерскую программу, авторская программа и реализована автором этой статьи для подготовки учителей в Сьвентокшиской академии показала её эффективность. Эта программа включает сведения из общей, возрастной, педагогической, социальной и клинической (медицинской) психологии с учётом как специфики специальности будущего учителя, так и характера его воспитательной работы.

Предпочтение практических подходов, установки и потребности ожидания быстрых эффектов педагогических воздействий формируют у будущих учителей как преподаватели вузов, так и авторы некоторых учебников. Такой подход – практицизм – проявляется в тенденции к проведению (в объёме психологической подготовки на практических занятиях) вместо скучной и отдалённой от школьной действительности и теории интерперсональных тренингов. Очевидным есть факт, что стоит высоко оценить вес психологических умений учителя, получаемых на таких занятиях (тренингах, курсах), а также и то, что такие практические занятия для большинства участников являются очень увлекательными. Однако считаю, что такая подготовка должна быть элементом повышения квалификации, дополнительной подготовки учителя после получения им диплома, позволяющего заниматься педагогической деятельностью. В пределах этой подготовки возможна такая реализация программы, чтобы получаемые сведения, касающиеся человека и самого себя, могли быть непосредственно использованы в учении, совершенствовании самостоятельного приобретения знаний, в адаптации к обучению в вузе, к академической группе, в распознавании трудностей, борьбе с ними и т.п. Это повышает успешность подготовки и является, как оказалось, ответом на потребности студентов, и позволяет утверждать, что способствует развитию их интересов в этом направлении.

Подтверждением этого тезиса являются данные анкетирования, проведённого в конце учебного года. Данные исследований, касающихся оценки студентами первого курса учительский специальностей предмета „Психология”, представлены в таблице:

№ п/п	Изучение курса „Психология” влияет на:	Уровень влияния				
		В малой мере	Ниже сред- него	Сред- ний	Выше сред- него	Высо- кий
1	Развитие знаний о психологических основах образования	0%	1,3%	27,5%	57,5%	13,8%
2	Получение знаний о себе	0%	8,8%	18,8%	45%	27,5%
3	Помощь в усвоении знаний о человеке и его психике	0%	3,8%	17,7%	45,6%	32,9%

Полученные результаты исследований позволяют проанализировать отношение студентов к изучаемому курсу психологии.

Анализ доступных учебников по психологии, предназначенных для подготовки учителей, позволил заметить, что они отличаются не только структурой, но также подбором содержания. Заметные отличия выступают и в способе представления содержания, акцентах, отдавании преимущества определённой психологической концепции человека и т.п. Незнание основных методологических предпосылок, предмета и способа исследовательского

подхода, терминологии, направления интерпретации результатов исследований, терапевтических воздействий делает неясной возможность практического использования достижений психологической науки учителем. Трудности появляются при первых контактах студента с психологией в процессе обучения.

Поданные выше замечания касаются как книжных публикаций, так и сведений, распространяемых средствами массовой информации. Считаю, что это можно отнести и к преподавателям вузов – психологам, под руководством которых будущие учителя приобретают знания из области психологии.

Разнообразие подходов не только в делах принципиальных – концепции человека, близкой психологу-преподавателю, с последствиями такой ситуации (подбор литературы, отбор содержания, рассматривание проблем школы, ученика, учителя, родителей в определённом контексте, интерпретации и советов), но также и в методах работы над собой и с учеником, какие знает и считает за наиболее эффективные (например, гештальт-терапия, невролингвистическое программирование и т.п.), вынужден приводить к односторонности в пользовании достижениями психологии в педагогической практике. Представление содержания в определённом понимании означает принятие такой, а не иной концепции человека. Концепции человека создавались по мере развития научной психологии. Учёт в изучении психологии происходящих изменений в методологическом подходе, предпосылок, касающихся предмета исследований и возможностей этой дисциплины, позволяет показать последствия принятия таких, а не иных предпосылок, позже – интерпретации фактов, касающихся человека, потом проведение других действий, целью которых является формирование, развитие, корректирование и терапия.

Выводы

Разработанная и предложенная авторская программа психологической подготовки учителя включает теоретическое содержание и специфику психологии как науки, её актуальный уровень развития. В соответствии с основой программы (программой министерства) она включает содержание возрастной, педагогической, социальной психологии, а также сведения из истории психологии. Реализация этой программы позволяет подготовить выпускника к использованию достижений психологии после окончания вуза, постоянно актуализировать знания. Это возможно особенно тогда, когда учёба в вузе не отбила охоты, а способствовала развитию заинтересованности этой дисциплиной, возможностью её применения в профессиональной деятельности и собственной жизни, расширение знаний о том новом, что является необходимым в современной школе (элементы психологии здоровья, психопрофилактики и т.п.). Кроме того, такая подготовка поможет будущему учителю оценить пригодность различных методов исследования, определить их недостатки и достоинства, понять интерпретацию и анализ результатов исследований. Студенты могут в будущем сравнивать информацию, касающуюся человека (ученика, учителя, родителя), полученную учёными, использующими различные исследовательские подходы. Это повышает способность к отбору информации проверенной, являющейся гипотезой и той, которую ещё необходимо проверить. Вышесказанное позволит более смело и уверенно предлагать к внедрению в педагогическую деятельность новых психологических сведений.

Литература:

1. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. (poz. 1655) „Standardy kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych na studiach wyższych zawodowych, studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych”.
2. Jerzak J., Kształcenie psychologiczne nauczycieli. – Warszawa: WSiP, 1988. – 260 s.
3. Koziński J. Psychologiczna teoria samowiedzy. – Warszawa: PWN, 1981. – 428 s.

ДІЛОВІ ІГРИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Навчальний процес сьогодні вимагає постійного вдосконалення, оскільки в суспільстві відбувається зміна пріоритетів і соціальних цінностей: науково-технічний прогрес (НТП) все більш усвідомлюється як засіб досягнення такого рівня виробництва, який максимальною мірою відповідає задоволенню постійно зростаючих проблем людини, розвитку духовного багатства особистості. Тому сучасна ситуація в підготовці фахівців-економістів вимагає докорінних змін стратегії та тактики навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ).

Мета сучасної професійної освіти загалом і професійної підготовки високоосвічених кадрів, зокрема, полягає в тому, щоб забезпечити зайнятість випускників, захистити їх від безробіття високоякісною кваліфікованою підготовкою, якомога вище підняти рівень їхньої конкурентноздатності, що нині вважається однією з найважливіших передумов можливості фахівця вийти спроможним на ринок праці і завоювати там своє місце [6].

Відповідно до вимог Національної доктрини освіти система сучасної освіти України в цілому і професійна освіта, зокрема, вступили в період модернізації навчального процесу, який базується на новому педагогічному і виробничому мисленні, що є найпершою передумовою сучасного НТП. А головне – шукає свого варіанту вирішення проблеми шляхом впровадження у навчальний процес нових, нестандартних технологій навчання. На перше місце висувається не стільки максимальне засвоєння навчальної інформації, скільки формування в студентів умінь творчо мислити, систематично набувати нові знання. Це завдання є оптимальним варіантом підготовки висококваліфікованих економістів [2, 5].

Економічна освіта – освіта особлива. Крім певного запасу знань та умінь, студент повинен набувати в навчальному закладі елементарних навичок прийняття науково обґрунтованих рішень у різних, нерідко екстремальних, ситуаціях. Цього не досягнути пасивними методами навчання, пропонуючи студентам готувати реферати та доповіді. Не допоможе й виконання тестів і задач, якими б різноманітними вони не були.

Традиційні методи навчання, розраховані на відносно стабільну навчальну інформацію, в даний час є малоефективними. Лекція – це лише вихідна передумова самостійного творчого засвоєння матеріалу. Об'єм інформації з будь-якої економічної дисципліни настільки швидко змінюється і за змістом і за об'ємом, що узагальнити його в лекціях та засвоїти одержану таким чином інформацію, практично неможливо. Важливе значення в даних умовах набувають самопідготовка, глибоке осмислення теоретичних та практичних основ майбутньої спеціальності.

Тому у навчальному процесі поряд із традиційними необхідно застосовувати так звані активні методи навчання [3].

Однією із форм активізації навчального процесу являється ділова гра.

Мета даної статті полягає в тому, щоб оцінити роль ділових ігор у навчальному процесі під час підготовки майбутніх економістів.

Ділову гру можна розглядати як “моделювання по реальній дійсності “фахівця”, вона заснована на конкретних ситуаціях, взятих із життя і становить динамічну модель спрощеної дійсності.

Б.Г. Ананьєв, один із засновників вітчизняної психологічної науки, пише, що гра займає провідне місце в соціальному формуванні людини, як суб'єкта пізнання та діяльності. В штучно створених умовах людина програє різноманітні життєві та виробничі ситуації, що є необхідним для її розвитку, зміни її соціальних позицій, ролі в суспільстві, для формування професійних інтересів, потреб та навичок [1]. Р. Майдмент та Р. Бронштейн стверджують: “Гра – це діяльність, що полягає в інтеракції між окремими учнями або групами учасників, об'єднаними для реалізації певних цілей. Групи слухачів визначаються за правилами [9]. Дж. Колеман вважає,

що в ході дидактичної гри учень привласнює собі певні уміння або обсяг інформації, які необхідні для реалізації цілей гри [10].

У 1932 році в Ленінграді М. М. Бірштейн вперше використала в навчанні ігровий метод (ділову гру). Видатну роль в становленні і розвитку ігрового методу навчання зіграли роботи В. І. Буркова, В. М. Єфімова, В. Ф. Комарова, Р. Ф. Жукова, В. Я. Платова, А. П. Хачатурян та багатьох інших [4].

Сьогодні в світі використовується більше 2000 ділових ігор. Експериментально ігрове моделювання стало інтенсивно розвиватися із середини 50-х років. Перші ігри були розроблені в США (1955 р. “Rand Corporation”, 1958 р. Американська асоціація управління) [8].

У Радянському Союзі в 1966 році було створено першу великомасштабну гру “Реформа”, в 1968 році ділову гру “Астра” (Ленінградський фінансово-економічний інститут, професор І.М. Сироєжкін). Було створено декілька наукових центрів з розробки теорії і практики ділових ігор (Москва, Санкт-Петербург, Київ, Новосибірськ та ін.) [6].

Особливо широко ділові ігри стали використовуватися останніми роками. Перехід до ринкової економіки, необхідність неформальної системи підготовки фахівців стали стимулом для широкого застосування ігрового моделювання в навчальному процесі ВНЗ.

У реальній дійсності коло необхідних для життя і роботи знань постійно розширюється, а можливості їхнього засвоєння – не безмежні. Тому найважливішим завданням стає не лише добір та систематизування необхідних знань, а й уміння перетворювати ці знання, наближати їх до сучасних життєвих професійних ситуацій, практики, до реальної професійної дійсності. Це означає, що ділові ігри як метод активного навчання допомагають в теоретичному та практичному аспекті підготовки економістів.

Ділова гра як метод навчання дозволяє ніби “пережити” ту або іншу ситуації, вивчити їх у безпосередній дії. Ділові ігри дозволяють моделювати різноманітні виробничі ситуації, проектувати способи дій в умовах запропонованих моделей, демонструвати процес систематизації теоретичних знань під час розв’язання конкретної практичної проблеми.

У педагогічній науці та практиці розрізняють три сфери застосування ігрового методу навчання:

Навчальна сфера: ділові ігри використовуються в навчальному процесі для навчання, підвищення кваліфікації.

Дослідницька сфера: використовується для моделювання майбутньої професійної діяльності з метою навчання приймати правильні рішення, оцінювати ефективність організаційних структур і т. д.

Оперативно-практична сфера: ігровий метод використовується для аналізу елементів конкретних систем, для розробки різноманітних елементів системи навчання.

Педагогічна суть ділової гри – активізувати мислення студентів, підвищити самостійність майбутнього фахівця, внести дух творчості в навчання, наблизити його до профорієнтаційного, підготувати до професійної практичної діяльності. Головним питанням в проблемному навчанні є питання “чому”, а в діловій гри – “що було б, якщо б...”.

Даний метод розкриває особистісний потенціал студента: кожен учасник може продіагностувати свої можливості самостійно, а також і в спільній діяльності з іншими учасниками.

У процесі підготовки і проведення ділової гри кожен учасник повинен мати можливість для самоствердження і саморозвитку. Викладач має допомогти студенту стати в грі тим, ким він хоче бути, показати йому самому його кращі якості, які допомогли б йому розкритися в процесі спілкування.

У навчальному процесі ВНЗ ділові ігри – це швидше, рольові ігри, оскільки студенти ще не володіють повною мірою своєю спеціальністю. Ціль даної гри сформувати конкретні навички та вміння студентів в їхньому активному творчому процесі. Соціальна значущість ділової гри в тому, що в процесі розв’язання конкретних задач активізуються не лише знання, а й розвиваються колективні форми спілкування.

Як метод активізації навчання ділові ігри повинні забезпечити відповідність гри змісту програми курсу, сучасним методикам по розділам і темам, а їх якість, насамперед, залежить від правильності побудови. Можна виділити такі основні етапи розробки навчальної ділової гри:

Визначення змісту проблемних ситуацій, які закладено у грі. Комплекс відібраних проблем може охоплювати один або декілька розділів курсу. При цьому необхідно забезпечити взаємозв'язок даних проблем з метою їх моделювання на матеріалах ігрового об'єкту.

Вибір ігрового об'єкту. Ігровий модельований об'єкт з економічних дисциплін – це госпрозрахункове підприємство або організація, що об'єднує декілька підприємств. Цим забезпечується можливість моделювання у грі взаємовідносин між підприємствами по горизонталі і вертикалі, із зовнішніми об'єктами: постачальниками, банками, транспортними організаціями та ін.

Обстеження модельованого об'єкту та збір необхідної інформації.

Обстеження модельованого об'єкту передбачає вивчення змісту його функцій, особливостей організаційної структури управління, посадових інструкцій основних категорій робітників. Таке обстеження дозволяє визначити коло економічних показників, необхідних для формування інформаційного забезпечення ділової гри.

Для збору статистичних даних по даному об'єкту можна залучати студентів старших курсів, які проходять планово-економічну практику.

Формування ігрового комплексу, що закладає основу структури майбутньої гри. На цьому етапі необхідно визначити склад модельованих підрозділів ігрового об'єкту, сформулювати їх функції, права та обов'язки учасників гри. Для кожного підрозділу складаються інструкції, які визначають задачі кожного учасника.

Складання правил гри. При цьому слід починати із діючого в даний час господарського механізму управління галуззю. Зв'язки між підрозділами ігрового комплексу встановлюються таким чином, щоб вони спричиняли наслідки, які характерні для існуючої господарської практики. Правила гри включають характеристику етапів гри та послідовність операцій по кожному етапу, перелік операцій, за якими встановлено контроль часу виконання, систему стимулювання учасників гри.

Особливо складним у розробці ділової гри є розробка системи стимулювання. По кожній операції (або групі операцій) повинні бути визначені стимули (скорочення нормативного часу виконання операції, оригінальність прийнятого рішення, повнота обґрунтування, правильність і охайність представлених командами документів) та санкції (групові та індивідуальні, які діють при недотриманні нормативного часу виконання операцій, помилковості прийнятих рішень і виробничих розрахунків, порушенні трудової дисципліни).

Системи стимулювання можуть бути ігровими, тобто складатися із нормативних стимулів і санкцій, виражених у позитивних та негативних оцінках, та імітаційними, які наближені до реальної господарської практики.

Ділова гра повинна забезпечити такі умови, при яких кожен її учасник робить так, як в реальних умовах, підпорядковує свої інтереси загальній меті ігрового колективу. При цьому необхідно забезпечити достатньо об'єктивну оцінку особистого внеску кожного учасника гри.

Застосування чисто ігрової системи стимулювання має свої позитивні та негативні аспекти. Відсутність прямих наслідків для учасників за прийняті рішення, оцінені в балах, роблять їх більш розкутими, що розширює творчі можливості експериментування. Однак ці ж умови віддаляють гру від реальної дійсності. Тому переваги надаються імітованим системам стимулювання, які забезпечують можливість використовувати такі матеріальні і моральні стимули: заробітна платня, премії, просування по службі.

Визначення порядку документообігу та складу інформаційної бази гри. Цей етап передбачає розробку форм документів, послідовність їх заповнення і руху між підрозділами ігрового комплексу, формування банку статистичних та бухгалтерських форм. В деяких іграх може бути використаний метод безпосереднього збору даних учасниками гри на підприємствах галузі.

Коректування гри, яке проводиться на останньому етапі її розробки. Розробникам гри рекомендується самостійно “програвати” всі її етапи. Це необхідно для того, щоб уточнити ігрові зв’язки, гнучкість структурних схем, реальність господарських ситуацій, повноту та достовірність наявної інформації, обґрунтованість та дієвість системи стимулювання, правильність встановлення нормативного часу виконання окремих операцій та інші параметри гри. Потім вносяться необхідні корективи. Однак гру можна вважати готовою до використання лише після однієї-двох апробацій в студентській аудиторії, специфічні умови якої також вносять ряд істотних доповнень в правила та регламент гри.

Для підготовки ділової гри можуть бути використані різні дидактичні методи: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемне викладання, частково-пошуковий, дослідницький. Також слід дотримуватись методичних вимог:

гра повинна бути логічним продовженням і завершенням конкретної теоретичної теми (розділу) учбової дисципліни, практичним доповненням вивчення дисципліни в цілому;

максимальна наближеність до реальних професійних вимог;

створення атмосфери пошуку та безпосередності;

ретельна підготовка навчально-методичної документації;

чітко сформульовані задачі; умови і правила гри;

виявлення можливих варіантів розв’язання вказаної проблеми; наявність необхідного обладнання.

У використанні ділових ігор можна відзначити як негативні, так і позитивні моменти.

Позитивне у використанні ділової гри: висока мотивація, різноманітність процесу навчання, підготовка до професійної діяльності, формуються знання і вміння, студенти вчаться застосовувати свої знання, після ігрове обговорення сприяє закріпленню знань.

Негативним є: висока трудомісткість під час підготовки до заняття для викладача, він повинен бути уважним і доброзичливим керівником протягом усієї гри; велика напруга для викладача, зосередженість у безперервному творчому пошуку, володіння акторськими даними; неготовність студентів до роботи з використанням ділової гри; труднощі із заміною викладача, який проводив гру.

Ділова гра допомагає досягненню освітньої, виховної і розвиваючої мети колективного характеру на основі знайомства з реальною організацією роботи. Пізнавальна ефективність, що здійснюється в процесі гри шляхом знайомства студентів з діалектичними методами дослідження питання (проблеми), організацією роботи колективу, з функціями своєї майбутньої професійної діяльності на особистому досвіді.

У процесі ділової гри формується усвідомлення належності її учасників до колективу; разом визначається ступінь участі кожного з них в роботі; взаємозв’язок учасників гри під час розв’язання спільних завдань; колективно обговорюються питання, що формують критичність, стриманість, повагу до думки інших, уважність до інших учасників гри. В процесі гри розвивається логічне мислення, спроможність до пошуку відповідей на поставлені запитання, вміння спілкуватися в процесі дискусії.

Професійна діяльність фахівців економічного профілю має досить різноманітний характер, тому застосування ділових ігор у підготовці спеціалістів в галузі економіки допоможе активізувати процес навчання і пов’язати його з майбутньою професійною діяльністю.

Дослідники встановили, що під час лекцій засвоюється 20% інформаційного матеріалу, в той час як в діловій грі – 90% (за даними професора В.І. Рибальського) [7]. Введення і широке застосування ділових ігор у ВНЗ дозволяє зменшити час, відведений на вивчення деяких дисциплін на 30-50% при більш ефективному засвоєнні матеріалу. Цей фактор є досить суттєвим для більш частого застосування ділових ігор в умовах навчання при постійному дефіциті часу.

Наведемо приклад гри “Аукціон облігацій”, яку можна використовувати під час вивчення мікроекономіки, теорії фінансів, фінансового менеджменту.

Цілі гри:

Засвоїти поняття “облігація”, “вексель”, “погашення облігацій”, “номінал облігації”, “відсоткова ставка”, “терміновий вклад”, “прибутковість”, “дисконтування”.

Навчитись користуватися формулою дисконтування для розрахунку початкової ціни облігації.

Навчитись оцінювати прибутковість інвестицій в найпростіших випадках.

Вивчити принципи проведення аукціону цінних паперів.

Оволодіти елементарними навичками роботи на фондовому ринку.

Правила гри:

Студенти є брокерами на біржі і хочуть вигідно вкласти вільні грошові кошти.

Викладач є “державою”, яка має потребу в грошових коштах і пропонує купити нові однорічні облігації (векселі).

Кожен брокер може купити лише одну облігацію.

Кількість запропонованих для придбання облігацій менша за кількість брокерів, тому продаж облігацій проводиться у вигляді аукціону.

Для участі в аукціоні кожен брокер таємно від своїх конкурентів заповнює заявку, в якій вказує ціну, за якою він згоден (і зобов’язується) купити нову облігацію.

Заявки розглядаються “державою” одночасно і облігації продаються брокерам (їх кількість рівна кількості облігацій), які запропонували найвищу ціну.

Переможцем у грі буде брокер, який:

купить облігацію (потрапить у число самих “щедрих”);

одержить прибутковість облігації, велику відсоткову ставку;

заплатить найменшу ціну за облігацію, тобто, який зможе добитися її найбільшої прибутковості (виявиться “скупішим” серед “найщедріших”).

Ми говоримо, що переможець гри “розбагатів”.

Програють у грі брокери, які запропонували ціну:

більшу “розрахункової” ціни (в цьому випадку прибутковість облігації буде меншою за відсоткову ставку;

у два рази меншу “розрахункової” ціни (в цьому випадку брокер продемонструє незнання дисконтування і тому буде дискваліфікованим).

Ми говоримо, що гравці які програли “розорилися”: у першому випадку – із-за “надмірної щедрості”, у другому – із-за “надмірної скупості”.

Підготовка гри:

Встановити номінал векселя і відсоткову ставку, обчислити “розрахункову” ціну векселя у день випуску.

Підготувати “бланки заявок” – чисті листки паперу.

Порядок проведення гри:

Повторити поняття і теоретичні положення, необхідні для проведення гри.

Ознайомити студентів із цілями і правилами гри.

Оголосити умови гри: кількість запропонованих для купівлі і продажу облігацій (їх кількість повинна бути меншою за кількість присутніх студентів), номінал облігації та відсоткову ставку.

Роздати студентам бланки заявок, в яких необхідно вказати П.І.П. та запропоновану ціну купівлі облігацій з двома знаками після коми. Необхідно забезпечити конфіденційність процесу заповнення бланків.

Зібрати заявки і розмістити їх на столі в порядку зростання запропонованої ціни. Оголосити запропоновану кожним брокером ціну.

Підвести підсумки гри:

назвати усіх «брокерів», які придбали облігації;

серед брокерів, що придбали облігації, назвати тих, що програли (якщо вони є);

серед брокерів, які не придбали облігації, назвати тих, що програли (якщо вони є);

назвати переможця гри (його може й не бути, якщо усі «брокери», які придбали облігації, запропонували ціну більшу за «розрахункову»).

Отже, оцінюючи позитивну роль ділових ігор в підготовці майбутніх економістів, можна зробити такі висновки:

Застосування в ділових іграх моделей реальних соціально-економічних систем дозволяє максимально наблизити процес навчання до практичної діяльності керівників та спеціалістів.

Прийняття управлінських рішень в ділових іграх здійснюється її учасниками, які виконують конкретні ролі, а оскільки інтереси різних ролей не співпадають, то рішення приходить приймати в умовах конфліктних ситуацій.

Проведення ділової гри є колективним методом навчання, в результаті гри формується колективна думка під час захисту думки своєї групи гравців і критики інших груп.

У діловій грі спеціальними засобами створюється деякий емоційний настрій гравців, який допомагає активному підключенню всіх студентів у розв'язання конкретної проблеми.

Література:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2т. /Под ред. А.А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980, – Т. 2 – 288 с.
2. Каменкин Е. В. Высшая школа в системе непрерывного образования. – М.: Высшая школа, 1990. – 95 с.
3. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті. – К.: КНЕУ, 1999. – 128 с.
4. Комплексная деловая игра. Под ред. Абрамова И. Г. и др. // "Мысль" М., 1991.
5. Ляшенко О. І. Трансформація наукової системи знань в навчанні // Проблеми освіти. – 1995. – № 3. – С. 73.
6. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение. – М.: ИПО Профиздат. 1971. – 187 с.
7. Рыбальский В. И. Деловые игры в учебном процессе. – К.: Вища школа. 1980. – С. 5-13.
8. Трайнев В. А. Деловые игры в учебном процессе. – М.: Изд. дом «Дашков и К^о». 2002.
9. Maidment R., Bronstein R. H. Simulation Games: Design and Implementation, Merrill, 1973.
10. Coleman J. S. Academic games and learning, New York, 1967.

*Л.І. Зязюн
м. Київ*

ВИХОВНІ ЦІННОСТІ ТА ВИХОВНІ ІДЕАЛИ В СИСТЕМІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

Модифікація соціальних структур управління, реформування освітньої системи, формування і укріплення стабільної нормативно-законодавчої бази по-справжньому демократичної держави створюють реальні умови для становлення громадянського суспільства. У контексті сучасних перетворень значної питомої ваги у процесі оновлення макросоціуму належить соціокультурним цінностям.

Стан і якісне прирощування інтелектуального потенціалу суспільства, його моральне оздоровлення і духовне відродження безпосередньо пов'язані з розвитком всіх типів освітньо-виховних структур в Україні, як основі набування культурних цінностей молоддю, як основі вибору нею шляхів життєвого і професійного самовизначення для самореалізації у громадянському суспільстві.

У цих умовах непомірно зростає роль педагогічної науки в концептуальному облаштуванні суспільних перетворень, гармонізації відносин держави, суспільства і особистості, стабілізації основ розвитку оновленого соціуму. Стихійно і мимовільно соціальна наука, і її складова – наука педагогічна, не можуть стати впливовою суспільною силою. Реалізувати їхні конструктивні перетворювальні функції у макросоціумі можливо лише за умови адекватного відображення процесів соціального і духовного оновлення інформаційно-управлінською сферою і створення цільових програм та проектів, спрямованих на розвиток громадянськості як загальнонаціональної цінності.

Цілком зрозуміло, що успішне просування на цьому шляху пов'язане з прогресивною ціннісно-цільовою орієнтацією і необхідним забезпеченням усіх сфер діяльності освітньо-виховних структур, залученням широкої педагогічної громадськості, засобів масової інформації у функціонально погоджене і педагогічно грамотне програмування відкритих і добре розвинених інноваційних виховних систем громадянської патріотичної спрямованості.

Розглядаючи умови і можливості реалізації ідей і проектів програмування виховання, як цілісного соціокультурного процесу, координованого і педагогічно підтримуваного у загальнонаціональному масштабі, важливо користуватися вивіреною концептуальним і методологічним підходом на всіх етапах і у всіх структурно-функціональних ланках цього багатовимірного поступу соціуму. Сутнісний зміст цього підходу полягає у визнанні домінуючої ролі особистісного фактору у становленні української соборної духовності, толерантного поєднання у її кореневих витках світськості і православ'я як основи загальнонаціонального програмування виховного процесу.

Слід акцентувати увагу на провідну роль національної системи освіти по відношенню до громадянського суспільства як всезагальної умови її суспільного буття. Вихований громадянин – діяльний носій національної самосвідомості, загальногромадянської культури, моральної і морально-правової волі.

Вихований на таких висхідних началах українець покликаний і повинен бути здатним своєю життєдіяльністю відтворювати громадянське суспільство згідно із загальнонаціональною ідеєю – рівних можливостей і соціальної справедливості для кожного право слухняного, морально вихованого громадянина-патріота. За цієї умови громадянське суспільство стає об'єктом пізнання і діяльності в освітньо-виховному процесі, адекватно відображується в ньому як у своєму духовному люстрі.

Ідеться про розробку змісту відповідних соціальних освітніх програм, які трансформуються у сутнісні знання молодих людей, а потім із свого духовно відображеного стану перетворюються в соціальну реальність. Останнє і є ціллю соціального життя, громадянськості, яка реалізується у безпосередньому бутті засобами освіти як рушійної сили його розвитку.

Варто нагадати думку видатного філософа, випускника Київського університету, М.О.Бердяєва, відображений у його філософській концепції духу, що відкриває сутність і зміст людського буття як сфери свободи, творчості і духовності. Остання розглядалася ним як відношення особистості не лише до вищої природної сили, до Бога, але, передовсім, до суспільства. Філософ переконливо стверджував, що зверненість людини до власного спасіння заради соціальних перемін розкриває сутність її призначення як особистості. „Покликання завжди пов'язане з творчістю, – підкреслював філософ, – а творчість звернена до світу та інших людей, до суспільства, до історії” (2, 446).

До цієї думки філософа ми звернулися тому, що її смисловий вектор творення дає чітке уявлення про те, що ідея духовності в усі часи і епохи служила в основі своїй на благо людства, виступаючи активним діючим фактором консолідації міждержавних і міжнародних відносин, що сприяють взаєморозумінню і дружбі народів, віротерпимості людей різних конфесійних спрямувань.

У наші дні ідеї духовності, сприяючи формуванню громадянського суспільства, набувають особливого історичного смислу. Їх втілення у життя поступово забезпечується шляхом розвитку відкритих державних і громадських систем, стратегії державної політики у виборі ціннісно-цільових установок життєдіяльності суспільства, різноманітністю оновлених освітньо-виховних структур, інтеграцією незалежних громадських об'єднань і асоціацій громадянської спрямованості, нарешті, позитивною динамікою відношень і потреб соціуму, що розвивається на демократичних засадах, способу життя і самосвідомості громадян.

Передбачаючи розгляд комплексу проблем, пов'язаних з розкриттям сутності технологій програмування, спробуємо уявити виникаючі у наш час реальні передумови, схилиючи все більш масштабно вектор соціального розвитку і суспільної свідомості до становлення громадянськості.

Комплексне дослідження закономірностей і тенденцій соціально-економічного, соціокультурного і духовного розвитку України, прийняті з урахуванням демократичних перетворень, базові закони та інші нормативні акти, зокрема спрямовані на реформування і оновлення сфери соціальних відносин і послуг, системи вітчизняної освіти, – все це слугує вагомими передумовами розвитку усієї інфраструктури соціальних інститутів, забезпечуючи стійку правову стабільність, надійність державних основ, без яких неможливо здійснювати широкомасштабний перехід до державно-громадського управління громадянськими інститутами.

Реальний потенціал громадянськості і міжсуб'єктних відносин може бути досягнутим і по-справжньому здійсненим у процесі гармонійної взаємодії на основі загальноприйнятих норм і правил моралі, державних і громадських інститутів, що забезпечують стійкість системи життєвого здійснення суспільства і благополуччя всіх його громадян, незалежно від майнового становища, рівня освіти, національності, віросповідання.

В останні роки стало помітним, як на широкому полі функціонального простору України поступово формуються і розвиваються типологічні, різного профілю інститути та інші структури, що відображують початки громадянськості.

Розвивається система некомерційних і інших недержавних організацій, різні послуги яких надаються населенню нерідко безкоштовно. В регіонах країни реалізуються ініціативні проекти, що сприяють утвердженню норм і відношень громадянської культури у сферах бізнесу, підприємництва, побутових послуг для населення, програми і перевірені на практиці моделі соціально-педагогічної, культурно-просвітницької, і психологічної підтримки осіб і груп населення, що потребують допомоги і реабілітації, зокрема й дітей та молоді з девіантною поведінкою.

Об'єктом уваги цих організацій і асоціативних співтовариств стає також сім'я різних профілів „ризиків”, ветерани війни і праці, звільнені в запас військовослужбовці, що проходять складний період перекваліфікації, інваліди, біженці.

Вітчизняний і світовий досвід багато профільної діяльності структур „третього сектору”, що взаємодіють із сферою державної і комерційної економіки, освіти, культури, соціального захисту, підтверджують їхню ефективність у напрямкові забезпечення прав громадян на освіту, справедливої оплати праці, здорового способу життя дітей і дорослих, свободи віросповідання для віруючих усіх конфесій. Все це утворює сукупний „соціальний капітал”, що підтримує розвиваюче виховання у відкритому соціокультурному і педагогічному співтоваристві з його орієнтацією на громадянськість, патріотизм і справжню демократію

Сьогодні необхідно прискорити реалізацію цільових соціокультурних і соціально-педагогічних проектів, особливу увагу приділити галузевому програмуванню ціннісно орієнтованих моделей, педагогічно адаптованих в контексті оптимального розвитку громадянських ініціатив дітей і дорослих у виховній, культурно-просвітній, правоохоронній, валеологічній, підприємницькій діяльності, у масових молодіжних об'єднаннях, у волонтерському русі. Важливо достойно оцінювати досвід профільно соціалізованого виховання на особистісному рівні, коли досягаються основи громадянськості: усвідомлена право слухняність, моральна чистота в діяльності і відносинах (ділових, міжнаціональних, сімейно-побутових), глибокий патріотизм і толерантність. Слід зазначити, що наші пізнання щодо цих інноваційних процесів, щодо перспектив переходу на етап загальнонаціонального програмування взаємодії суб'єктів соціуму на шляху до громадянського суспільства планомірно поглиблюються.

Цінним є й те, що в загальноукраїнському масштабі на державному і регіональному рівнях відчутний внесок у громадянську освіту і виховання сучасного покоління дітей і молоді роблять своїми програмами міжрегіональні асоціації, зокрема, „Діти України”, „Жінки України”, різні студентські об'єднання ...

Державна статистика наочно підтверджує зростаючу роль і масштаби діяльності різного профілю некомерційних і деяких недержавних організацій, що спираються на нову

нормативно-правову базу взаємовідношень державних і громадських структур, оновлену соціальну політику держави у сфері виховання, розвитку культури міжнаціонального і міжконфесійного спілкування. Як правило вони прозоро і чітко реалізують свої програми у сфері соціального захисту інтересів громадян і підтримки соціально-виховних, економічних, медико-оздоровчих та інших громадянських ініціатив на державному і регіональному рівнях.

Зрозуміло, не варто поки що перебільшувати конструктивну роль і соціальне значення окреслених тенденцій становлення громадянськості в окремих сферах українського соціуму, а також домінуючий функціонально-профільний вплив на ці процеси сучасних освітньо-виховних систем і діяльності поза державних об'єднань. Однак важливо мати на увазі, що ці позиції стриманого оптимізму, суттєво відрізняючись від нігілізму і скептицизму значної частини населення країни по відношенню до соціальних перемін, що відбуваються, зовсім не означають очікування манни небесної. Це скоріше ствердження у суспільній свідомості згоди із здійсненням перетворень на основі конструктивної творчої діяльності кожного члена суспільства, одухотвореного оновленими ідеалами і цінностями.

Природно, темпи руху нашого суспільства були б значнішими і продуктивнішими за соціально-економічними результатами, якби вдалося у періоди перебудов і дефолтів (невиконання законів) уникнути серйозних прорахунків у сфері моральних цінностей і духовної культури в цілому (не будемо аналізувати і тим більше персоналізувати причини). Зростанню дефіциту базових цінностей сприяли значною мірою стратегічні прорахунки перших років перебудови. Це виявилось, передовсім, у своєрідних підходах керівних верхів до реформування школи як соціального інституту, коли історично притаманні їй виховні функції стали непотрібними у новій ситуації, а виховання дітей і молоді перекладось на сім'ю та церкву.

Останні роки переконливо показали помилковість намагань під гаслом деполітизації та деідеологізації освітньо-виховної системи регулювати і розвивати складні процеси оновлення духовності і становлення громадянського суспільства. Як тут не згадати К.Д.Ушинського: „Система суспільного виховання, що впливає не з суспільного переконання, не буде впливати ні на особистий характер людини, ні на характер суспільства” (11, 68 – 69). Зрозуміло: без глобального програмування на державному і регіональному рівнях, без чітко визначеної виховної позиції в країні, без вивірених практикою інноваційних технологій у сфері соціалізації і виховання важко подолати негативні і деструктивні явища і факти аморального і антисоціального характеру, позбавитися від психології нездорового прагматизму, користолюбства, від кримінальних відношень і фактів нехтування законами держави.

Обнадіюють, нарешті, заяви керівництва держави про нинішній стан духовності і ціннісної культури українського суспільства, визнання необхідності розробки і реалізації глобальних заходів і дій з морального оздоровлення суспільства. Лише турботи, а не декларації про єдиний освітній простір України, покликані стати енергійною узгодженою відповіддю для тих, хто має сумніви у досягненні вагомих результатів у вихованні (13, 187).

До десятиріччя незалежності України вже визначилися тенденції оновленого підходу до стану, сутності і негативних наслідків, які склалися у ситуації з вихованням, виявилось чітке прагнення ряду центральних відомств здійснити принцип комплексного міжвідомчого програмування на основі базових діагностичних і прогностичних даних соціальних наук, зокрема філософії, педагогіки, психології, соціології. Прийняті заходи й дії цілеспрямовані на оздоровлення виховного простору в загальнонаціональному масштабі. Йдеться, передовсім, про забезпечення оптимальних умов для позитивної соціалізації особистості, саморозвитку глибоко усвідомлених нею громадянських позицій (8, 100). Про це свідчить розроблена міністерством освіти України Державна національна програма „Освіта України ХХІ століття” (4). Її ідеї, пріоритетні напрями реформування освіти щодо створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання, досягнення високих конкуруючих освітніх рівнів, інтелектуального духовного розвитку особистості, національного і громадянського виховання були збережені і розвинені „Національною

доктриною розвитку освіти України у XXI столітті” (7), схваленою учительським з’їздом. Остання має значно ширшу законодавчу базу (Закони України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про дошкільну освіту”, „Про позашкільну освіту”, „Про професійно-технічну освіту”, „Про наукову і науково-технічну діяльність” і, найголовніше, Конституцію України). Ці конституційно-правові основи, досягнення науково-педагогічної думки, вітчизняний і зарубіжний досвід, громадсько-державна ініціатива, науково обґрунтований аналіз потреб прогресивного розвитку суспільства є складовими у підготовці цього важливого документу (12).

Бачення загальної соціальної ситуації в країні, зокрема і в сфері виховання, досягло рівня загальнодержавного розуміння необхідності здійснення поетапного загальнонаціонального програмування комплексних заходів і дій соціально-виховної спрямованості на сучасній платформі базових духовно-моральних цінностей, розвитку культури міжнародного спілкування при глибоко поважному відношенні всіх народів нашої багатонаціональної держави до власного національного здобутку – традицій, звичаїв, конфесійних цінностей, духовного спадку предків (1, 92).

Останнім часом значно збагатився термінологічний апарат теорії виховання як у педагогічному, так і лексико-семантичному цілеспрямованні на стикові психології, соціальної психології, соціології, соціальної педагогіки. Об’єктивно діалектична взаємодія педагогіки і психології на теоретичному рівні виявляється в тому, що перша активно оперує поняттями другої, які не лише дозволяють подолати чимало труднощів в осмисленні явищ виховання й освіти, але й слугують вирішенню педагогічних дослідницьких задач, розширюють термінологічну систему науки.

Основи гуманістичної педагогіки, як центрального напрямку в сучасній теорії виховання, неможливо розглядати поза контекстом гуманістичної психології, однієї із сфер практичного використання якої є психотерапія. Акцентуації характеру, архетип, деприваційні ситуації, дидактогенні неврози, зона найближчого розвитку, інсайт, інтегральна індивідуальність, когнітивна сфера, креативність, конфліктні зіткнення, психотерапевтична функція педагога, стрес, дезадаптація, Я-концепція та ін. терміни все активніше входять у сучасну педагогічну виховну лексику. Така „експансія” психологічної термінології слугує основою для створення психолого-педагогічних і педагогічних словників та енциклопедій.

Другим джерелом розширення термінології теорії виховання є соціальні науки і засновані на міжпредметних зв’язках нові концептуальні підходи до дослідження виховного процесу. Продуктивно у цьому відношенні педагогіка взаємодіє з соціологією, що включає у сферу свого теоретичного аналізу і прикладного розгляду виховання як соціокультурний феномен. Соціологія освіти визначає в якості предмета дослідження „саму систему освіти, її рівневі підсистеми і відповідні інститути та групові агенти в їх взаємозв’язку, взаємодії з іншими сферами суспільства” (10, 270).

Уявлення про сучасну педагогіку як інтегративне знання дозволяє і соціальну педагогіку (педагогіку соціальної роботи) розглядати в якості джерела збагачення теорії виховання. Широко розповсюджені в педагогічних працях початку 90-х років терміни: соціум, соціальне середовище, соціалізація і ресоціалізація, зрілість, соціальне виховання, соціальні дисфункції, педагогічна реабілітація, ідентифікація та ін.

На прикладі таких нових галузей, як педагогічна конфліктологія, педагогічна ризикологія прослідковується справедливості судження, що термін завжди виступає своєрідним каталізатором, джерелом постановки і усвідомлення наукової проблеми.

Педагогічна конфліктологія впродовж багатьох радянських років вважалася „забороненою” а то й „неіснуючою”, і лише в останнє десятиліття набула життєвості, вивчаючи причини виникнення і шляхи подолання конфліктних ситуацій в процесі виховання і навчання. З визначенням і визнанням поняття педагогічний ризик пов’язане виникнення ризикології, яка досліджує поведінковий аспект праці педагога, сутність педагогічного ризику як соціально-економічного і психологічного явища, особливості поведінки педагога в ситуації суперечливого неминучого вибору.

Міждисциплінарною науковою галуззю є соціоніка. Звертаючись до вчення З.Фрейда і К.Юнга, вона базується на психології, соціології і інформатиці. Методики організації навчально-виховного процесу на базі соціоніки, що розробляє на нових засадах теорію психологічних типів і між особистісних відносин, використовуються в гуманно-особистісній педагогіці, в профорієнтації і сімейному консультуванні, є ефективними при аналізі міжлюдських відносин у колективі, розкривають творчі особливості особистості.

Вплив названих ресурсів на процес розвитку понятійно-термінологічного апарату сучасної теорії виховання можна назвати збагачуючим. Однак є небезпідставними переконання багатьох науковців про „розмивання кордонів” педагогіки внаслідок непомірного втілення в науку про освіту і виховання ідей, методологій і методів суміжних дисциплін.

Помітне погіршення здоров'я дітей, розповсюдження різних відхилень в процесі адаптації до умов навчального середовища, до інтенсивного навчання не лише викликає тривогу педагогів, але й зумовлює розширення їхніх функцій. В останні роки стали термінологічно виокремлювати психотерапевтичну функцію. Ідея про необхідність введення в педагогічну дію психотерапії запропонована у 1913 році видатним російським психологом, психіатром, фізіологом, неврологом, рефлексологом В.М.Бехтеревим. На практиці психотерапевтичну дію виконує кожен педагог. Відповідно, є виправданим включення в педагогічну лексику термінів що визначають методи й засоби психотерапевтичного впливу, зокрема сугестологія, арттерапія, імаготерапія, моритотерапія, логотерапія, психодрама тощо.

Категорію сугестія в Україні вперше використав І.Я.Франко у праці „Із секретів поетичної творчості”. В педагогіці найбільших успіхів у її практичному використанні домогся болгарський вчений-педагог Лозанов, учень Харківської психотерапевтичної, досить відомої і популярної в Європі, школи. У Болгарії проведено два світові симпозиуми з сугестології, на основі яких видані наукові матеріали. І звичайно ж, великої популярності у наукової педагогічної громадськості здобула книга Лозанова „Сугестологія”. За своєю змістовою сутністю сугестологія близька до арттерапії, бо базується на вербальній основі, на мистецтві слова.

„Використання мистецтва, як психотерапевтичного фактору, доступне кожному педагогові. Арттерапевтичні заняття можна розглядати однією з інноваційних форм позакласної роботи вчителя в межах можливих для нього витрат часу” (6, 27). Чимало спеціалістів не відносять даний напрямок до психотерапії, а розглядають його як різновид творчої педагогічної діяльності зі значним „лікувальним” психотерапевтичним ефектом. Часто-густо цей напрямок називають артпедагогікою, пов'язуючи з організацією мистецького середовища, наповненого естетичним і моральним змістом та використовуваним з виховною ціллю.

Імаготерапією в психології та психотерапії називають використання у виховному процесі дитини різного виду ігор для корекції її особистості. У педагогіці феномен гри і її виховний потенціал вважається могутнім засобом розвитку особистості. Обґрунтування її соціальної природи, визначення як виду діяльності, в процесі якої удосконалюється управління соціальною поведінкою, формується „арифметика соціальних відношень” (Ельконін Д.Б.), вказує на те, що у вихованні гра, як метод взаємодії, також виконує корекційну роль у формуванні особистості.

Моритатерапія – виховний метод, з допомогою якого діти вводяться в ситуацію, що вимушує їх позитивно представляти себе перед людським оточенням при спілкуванні з ним, що дозволяє розвивати і закріплювати правила етикету. Тут варто послатися на досвід видатного грузинського педагога Ш.О.Амонашвілі, чи українського – О.А.Захаренка, які з використанням ігрових ситуацій і методу колізій (створення педагогом реальних умов для певної поведінкової активності дитини), цікаво і невимушено вирішували виховні завдання, розвиваючи етичні поведінкові установки.

Метод психодрами (синонім – соціодрами), в якому для розуміння і виміру внутрішнього світу особистості використовується механізм драматичної імпровізації в процесі моделювання особистісно-значущих ситуацій ”сьогодні широко спрацьовує в

освітній і психотерапевтичній практиці; він надзвичайно дійовий в роботі з людьми різного віку, професій, національностей, і, звичайно, з дітьми” (9, 86). Він ефективно „працює” в малих групах (Т – групах). Якщо про масове використання психодрами у педагогічному контексті ще говорити рано, то термін мала група, чи Т – група широко використовуються в теорії виховання, в педагогічній соціології та в дидактиці (5, 252).

Розроблений В.Франклом психотерапевтичний метод логотерапія (лікування смислом) базується на пошукові і усвідомленні життєвих смислів і формуванні потреби в самоактуалізації особистості, одержав визнання в соціальних науках. Логотерапія спрямована те, щоб допомогти людині віднайти втрачений чи ще не визначений нею смисл духовних цінностей. Понятійний апарат соціальної логотерапії одержує розвиток в соціальних науках, де активно використовуються поняття кризовий соціальний розвиток, соціальний стрес, соціальні дисфункції, психосоціальне здоров'я.

Педагогіка сприйняла термін „інсайт”. У психології він означає: спонтанне осмислення проблемної ситуації, що дозволяє швидко її вирішувати. В педагогіці з його допомогою описуються проблемні ситуації у вихованні і учінні, в розкритті творчого процесу, зокрема й педагогічної імпровізації, педагогічного моделювання і діагностики. В принципі інсайт – це осяяння, прийняття інтуїтивного рішення.

Досягнення у використанні нових педагогічних категорій і відтворюваних ними виховних функцій і цілей потребує консолідації інтелектуальної енергії вчених співтовариств – філософів, соціологів, педагогів, психологів, управлінської волі владних структур, певної цілеспрямованості буденної свідомості частини суспільства, особливо покоління, що вступає у самостійне життя, нарешті, поступово адаптованої до цих оновлених соціальних і духовних цінностей масової психології людей. Ідеться про всезагальну згоду і розуміння назрілої в усіх сферах суспільства необхідності побудови своєрідного алгоритму взаємодії оновлених стратегій і технологій, адекватних цілям, задачам і специфіці проектів та програм, що вводяться в освітньо-виховну, соціокультурну, сімейно-побутову та інші соціальні сфери. Реалізація масштабних заходів і дій, безсумнівно, сприятиме моральному і духовному оздоровленню суспільства.

З цим нерозривно пов'язані пошуки і вироблення оптимальних механізмів, що забезпечують по всій державній вертикалі ефективність управління (тут особлива роль належить регіональним управлінським органам), надійність взаємозв'язків між державними і громадськими структурами, між освітніми закладами всіх типів і рівнів, системою додаткової освіти, центрами культури і науковими організаціями соціального профілю, сімейно-побутовим мікро соціумом і засобами масової інформації тощо.

У цих умовах виникає гостра необхідність кардинального покращення підготовка управлінських кадрів всіх рівнів у сфері соціології, від чого залежить якість всієї роботи з уведенням в практику і реалізацією загальнодержавних і локально-територіальних проектів і моделей освітньо-виховного, соціокультурного, оздоровчо-спортивного, реабілітаційного та інших профілів (14, 187). Природно, виникає питання про сутність і специфіку соціальної освіти, її предметно-змістові основи, можливі стандарти, базові інваріанти, функціональні особливості її спеціалізацій. В контексті нашого аналізу немає необхідності розглядати деталі цієї проблеми. Важливо в загальних рисах уявити смисл, цілі і спрямованість цієї сфери спеціальної підготовки, так необхідної сьогодні для спеціалістів, особливо управлінських кадрів соціальної сфери.

Головна мета і сутність соціальної освіти зводиться до загальної соціокультурної, соціально-педагогічної, психологічної і управлінсько-правової підготовки кадрів, функціонально спеціалізованих в таких сферах діяльності, як планування бюджетних ресурсів, визначення стратегій розвитку демографічної і сімейної політики, соціально-економічне і педагогічне діагностування стану загальної і професійної освіти. Водночас слід зайнятися прогнозуванням динаміки потреб у спеціалістах соціального профілю, враховуючи розширення сфер їхньої зайнятості і функцій в зв'язку з менеджментом реалізованих комплексних програм і проектів державного та регіонального значення.

Саме функціональне затребування таких спеціалістів слугує яскравим підтвердженням пріоритетних позицій освіти, виховного процесу як відкритої соціокультурної системи, орієнтованої на створення необхідних умов успішного просування суспільства до стійких стабільних відносин громадянського буття. Від кадрового забезпечення залежать формування морально здорових відношень у соціумі, в різних сферах бізнесу і підприємницької діяльності, виховання дієздатного, працелюбного, професійно компетентного ділового спеціаліста, громадянина-патріота України.

У процесі подальшої роботи по здійсненню всього комплексу викладених заходів значна доля відповідальності покладається на колективи науково-педагогічних закладів країни: на АПН в цілому і її Інститут проблем виховання, а також на провідні педагогічні університети, дослідні інститути і центри НАН. Головне при цьому – досягнути згоди всіх суб'єктів науково-педагогічної, соціально-освітньої, управлінської діяльності і соціального виховання в конструктивно-критичному переосмисленні традиційної парадигми виховання, її форм і методів, визначити оптимальні шляхи і засоби, методи і технології позитивного впливу реалізованих комплексних програм на моральне оздоровлення соціуму і сімейно-побутового способу життя.

Нарешті, розглянемо ряд положень, що безпосередньо стосуються передбачуваних структур і основних організаційних форм цілісного загальнонаціонального програмування виховання. Відразу ж відзначимо, що й дані проблеми потребують обговорення. Слід передбачати критику тих опонентів, хто вважає некоректним використання принципу програмування в якості діяльній функціональній основи реалізації ціннісно-цільових установок, що є в проектах і програмах соціально-культурної, соціально-педагогічної і медико-реабілітаційної спрямованості. Тут треба послатися на реалії вітчизняного і зарубіжного досвіду, що підтверджують конструктивний смисл і соціальну надійність даного підходу у різних сферах освітньо-виховної, соціально-культурної і інших напрямках гуманітарної діяльності.

Такий підхід не можна вважати стримуючим фактором розвитку демократичних начал у становленні і розвитку сучасних типів освітніх закладів і виховних систем, в управлінні об'єктами соціокультурної сфери, в розгалуженому за формами й видами діяльності громадським самоуправлінням як базовою морально-психологічною і організаційно-управлінською основами становлення структур, притаманних громадянському суспільству.

У сучасному програмуванні соціальних і виховних процесів відбулися суттєві зміни. Нині відпала необхідність обов'язкового виконання спущених зверху цільових установок програмування, конкретних видів діяльності в межах здійснюваних процесів: педагогічних, соціокультурних, медико-реабілітаційних, міжнаціональних, між конфесіональних і т.п. З'явилася можливість вибору тих чи інших варіантів суб'єктами-виконавцями: педагогами, класними керівниками, соціальними педагогами, іншими спеціалістами управлінського профілю, зайнятими у соціальній сфері.

Сценарна сутність програмування уявляється системним фіксуванням ціннісно-цільової і функціональної спрямованості профільних програм, проектів, варіативних діяльнісних моделей і характеристик статусу безпосередніх учасників виконання програми. Змістову і організаційно-технологічну основу загальнонаціональної програми виховання можуть складати три блоки стратегічно цілісних і функціонально координуваних ціннісно-цільових установок і практико-орієнтованих дій, що диференційовані і відповідно адаптовані до освітньо-виховної, соціокультурної і законодавчо-управлінської сфер діяльності.

Освітньо-виховний блок програми бачиться в якості ціннісно-цільової основи розвитку сучасних виховних систем, школи і сім'ї як провідних соціальних інститутів, орієнтованих на формування у дітей і молоді громадянської культури, патріотизму, стійкої віри в духовний і моральний смисл власного життя, прагнення до її повної самореалізації, що дозволяє зробити особистий внесок у стабільність правової держави і розвиток громадянського суспільства.

Прийнята Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (7) відображує глибокі і всебічні зміни у стратегічних цілях виховання і навчання підростаючого покоління, розкриває перетворювальну роль освіти, сутність її виховного потенціалу у створенні умов для стійкого соціально-економічного і духовного розвитку країни, забезпечення повноцінного життєвого рівня народу і національної безпеки, укріплення правової держави. Доктрина проголошує пріоритет освіти у сфері державної політики. Вірогідно, поряд з основним положенням доктрини, що розкриває стан і перспективи розвитку вітчизняної освіти, в освітньо-виховний блок слід включити концептуальні і змістово-організаційні аспекти уже розроблених програм інститутами АПН України, особливо „Державної програма виховання особистості” Інституту проблем виховання, затвердженої президією АПН України у січні 2004 р.

Соціокультурний блок програми виховання повинен відобразити системно-координовану функціональну взаємодію суб'єктів даної сфери життєдіяльності з цілеспрямованістю загальної стратегії на реалізацію цільових профільно-орієнтованих проєктів, варіативних моделей, забезпечення в цих цілях чіткого алгоритму поєднання соціальних, психолого-педагогічних, валеологічних і правових дій, концентрацію в цій системі взаємодій міжвидомчих матеріальних і фінансових ресурсів на державному і регіональному рівнях.

Нормативно-управлінський блок програми передбачає розробку законодавчих актів, спрямованих на планомірне ресурсне, фінансове і технолого-організаційне забезпечення реалізації програми, соціально-освітню підготовку і підвищення кваліфікації управлінських кадрів соціокультурної сфери, причетних до функціональної діяльності у сфері соціального обслуговування населення. Процес програмування передбачає також періодичне діагностування його проміжних результатів, аналіз їх ефективності у провідних сферах виховної і соціокультурної життєдіяльності суспільства і особистості. При цьому неминучі різні корективи програми.

Реалізація програми виховання з врахуванням можливостей і особливостей сучасного українського соціуму зумовлена вимогами всебічного бачення і об'єктивної оцінки всієї сукупності умов і факторів, потенційно визначаючих масштаби і змістово-організаційний характер проєктивних змін і новацій в освітній, соціокультурній, охоронно-оздоровчій та інших сферах соціуму.

Послугуючись діагностичними даними і програмованими ціннісно-цільовими орієнтаціями запроваджуваних у практику проєктів, необхідно у відповідності з чітко прорахованими гіпотезами і цільовими установками моделей, що програмуються, здійснювати комплекс заходів з адаптації матеріально-технічної бази і функціонально-кадрового потенціалу соціальних інститутів, їх чіткій взаємодії у соціумі в межах соціального експерименту і послідовних етапів втілення інноваційних проєктів соціальної громадянської освіти і виховання.

Насамкінець, повинно йтися про суттєву перебудову смислових творених підходів і врахування тональності діалогічних та інших медитаційних форм висвітлення загального стану справ в економіці, культурі, освіті, в стані життєздатності країни. Слід, нарешті, осмислити здійснювані глобальні зміни (3, 72), зосередивши інтелект і моральний потенціал суспільства, незалежно від існуючих розмежувань у політичних позиціях, на пошукові погоджених конструктивних рішень і практичних дій, що закріплюють поетапно досягнутий рівень стабільності соціального і духовного розвитку суспільства.

Лише за цієї умови, а не в руслі постійного нагнітання стресових ситуацій, необґрунтованих претензій і окриків на адресу керівництва країни з боку тих, хто відносить себе до опозиції, стане реальністю поетапний розвиток програмованого загальнонаціонального руху до громадянського єднання в Україні.

Залишається сподіватися, що в міру того, як система вітчизняного громадянського виховання набуває стабільного загальнонаціонального характеру, загальні зусилля державних і всього комплексу освітніх та інших соціальних структур, задіяних у

програмуванні цих процесів, органічно впишуться в загальний стрій державної політичної стратегії і практики соціального, культурного і духовного розвитку українського суспільства.

Література:

1. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
2. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. – М.: 1994. – С. 446.
3. Вульфсон Б.Л. Проблемы „Европейского воспитания” //Педагогика. – 2000. № 2. – С. 71-81
4. Державна національна програма „Освіта України ХХІ століття”. – К.: Райдуга, 1994.
5. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. – СПб.: 2002. – С. 252.
6. Лебедева Л.Д. Арттерапия в педагогике //Педагогика. – 2000, № 7. – С.27.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шк. світ, 2001. – 24 с.
8. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. – К.: Знання України. – 2003. – 448 с. – С.
9. Осухова Н.Г. Психодрама: допомога дітям, пережившим насилля //Педагогика. – 2001, № 3. – С.86.
10. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: 2000. – С. 270.
11. Ушинский К. Избр. педаг. произвед. – М.: АПН РСФСР, Учпедгиз. – 1945. – 568 с. – С. 68 – 69.
12. Освіта України /Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001.
13. Філіпчук Г.Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультурна, етнополітика. – Чернівці, „Зелена Буковина”. – 2002. – 487 с. – С. 187.
14. Філіпчук Г.Г. Словник термінів з питань екології та безпеки життя і діяльності. – Чернівці, „Зелена Буковина”. – 2003, 751 с. – С. 651.

УДК 378:37.032+35.08.007.2

О.А. Ігнатюк
м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІТАРНО-ТЕХНІЧНОЇ ЕЛІТИ

Постановка проблеми. Демократичні перетворення, що відбуваються у всіх сферах суспільства знаходять своє відображення у зміні змісту освітніх парадигм. За таких умов усі пріоритети віддано гуманістичній педагогіці, у центрі уваги якої є особистість студента та викладача, здатного виховати творчу особистість.

За умов сьогодення одним із головних завдань будь-якого вищого навчального закладу стає забезпечення конкурентоспроможності випускників на ринку кваліфікованої праці в умовах жорсткої конкуренції та швидких змін кон'юнктури. Нові актуальні завдання висувають на порядок денний необхідність пошуку нових навчальних технологій, а також відповідей на питання стосовно чому навчати майбутніх фахівців і як організувати та провести самий навчальний процес, щоб забезпечити формування сучасного фахівця, здатного максимально реалізувати свій потенціал.

Зв'язок проблеми з науковими та практичними завданнями. Основними пріоритетами державної політики в розвитку освіти є особистісна орієнтація освіти; впровадження інформаційних педагогічних технологій; забезпечення доступності інформації, навчальної і довідкової літератури; створення індустрії навчальних методів [6, С. 4].

Для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах освіти використовують різні педагогічні технології. Їх розробка і застосування спрямовані на вибір і обґрунтування способів і прийомів навчання, форм контролю знань і умінь, на підготовку дидактичних і технічних засобів навчання, на вибір методів мотивації і активізації пізнавальної діяльності, на планування навчального процесу тощо [2, 4, 11].

Потреба практики в розвитку теорії освіти призвела до виникнення педагогічних технологій навчання, які на рівні вищої школи пов'язані з розробкою цілісної концепції підготовки спеціаліста та системною організацією навчального процесу.

Виникає потреба в необхідності приведення існуючих теорій навчання у відповідність з вимогами сучасної практики підготовки фахівців, додати їм більш операційний і інструментальний характер з погляду сучасних цілей і задач підготовки фахівців.

Аналіз педагогічних досліджень і публікацій дозволяє стверджувати, що підґрунтям в розробці педагогічних технологій слід вважати багатий досвід накопичений вищою школою у питаннях організації й оптимізації навчання, який відобразили у своїх роботах видатні вчені – дидакти – С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, С.Т. Шацький, М.М. Скаткин, І.Я. Лернер, О.В. Долженко та інші.

Найбільший внесок у розробку проблем технологій навчання внесли як вітчизняні, так й закордонні учені: А.М. Алексюк, С.У. Гончаренко, С.О. Сисоєва, І.Ф. Прокопенко, В.І. Евдокимов, О.М. Пехота, Г.В. Троцько, В.І. Лозова, Т.І. Суценко, А.С. Нисимчук, О.С. Падалка, А.Т. Шпак та ін. (Україна); В.П. Беспалько, А.Я. Савельєв, Н.Ф. Тализіна, О.П. Околев й ін. (Росія); А. Мелецинек (Австрія); Ф. Янушкевич, Ч. Куписевич, В. Стриковський (Польща), Дж. Брунер (США) та інші.

При цьому одні автори, розглядаючи педагогічну технологію як засіб гарантованого досягнення цілей навчання, вважають, що педагогічна технологія завжди існує в будь-якому процесі навчання і виховання, і в цьому відношенні вона розвиває класичну дидактику. Такий розвиток, на їхній погляд, виражено в наступних принципах: структурної і змістовної цілісності технологій; її діагностичної спрямованості; завершеності, інтенсивності всіх процесів [2].

Інші фахівці розглядають технології навчання як “спосіб реалізації змісту навчання, передбаченого навчальними програмами передбачає собою систему форм, методів і засобів навчання, що забезпечує найбільш ефективне досягнення поставлених цілей” [9].

Треті під технологією навчання розуміють цілісну сукупність різноякісних процедур (дидактичних, загально педагогічних, психологічних тощо), обумовлену відповідними цілями та змістом навчання і виховання, що покликані здійснити необхідні зміни (аж до виникнення нових) форм поведінки і діяльності учнів [8].

Проте, не одержало однозначного трактування поняття “технологія навчання”. Багатьма дослідниками проблем вищої школи [4, 6, 12] справедливо розглядається як складений елемент педагогіки чи дидактики, як рушійна сила модернізації навчання.

Поняття “технологія навчання” і вони самі стають актуальними в даний час і для вищої технічної школи, оскільки необхідні викладачам технічних університетів для рішення проблем, пов’язаних з організацією педагогічної діяльності в сучасному технічному університеті. Крім того, інтерес до технологій навчання обумовлений складністю і різноманітністю шляхів впливу на особистість майбутнього фахівця. Окрім того, ще мова йде про формування гуманітарно-технічної еліти та умов розвитку його особистісно-професійного потенціалу.

Аналізуючи еволюцію технологій навчання в системі вищої освіти можна відзначити, що в сучасному розумінні вона перетворилася в систему знань, які мають визначену наукову базу, яка охоплює всю сукупність проблем, пов’язаних з цілями, змістом і проведенням навчального процесу.

Для того, щоб технологія навчання сприяла педагогічній практиці, її потрібно розглядати як системний метод проектування, реалізації, оцінки, корекції і наступного відтворення процесу навчання (Ф. Янушкевич) [12].

Навчальний процес вищої школи спрямований передусім на відпрацювання стратегій формування особистості спеціаліста, що відповідатимуть структурі професійної діяльності. У ньому формуються відповідні навички і професійні властивості майбутнього фахівця.

Проте, практика доводить, що способи навчальної діяльності стихійно спрощуються, а розвиток інтелектуальних умінь уповільнюється. Разом з цим, діяльність сучасних фахівців, наприклад, майбутніх інженерів-керівників відрізняється високим рівнем складності й напруження, потребує від них постійної відповідальності, творчого підходу до справи. Це викликає необхідність внеску корегувань у зміст освіти та використання різноманітних методів і форми організації навчального процесу.

Тому, мета роботи полягає в дослідженні особливостей сутності та змісту

педагогічних технологій у контексті формування гуманітарно-технічної еліти.

Основна частина роботи. До числа пріоритетних напрямків розвитку технологій навчання у вищій школі належать ті з них, що своєю метою ставлять: 1) Актуалізацію змісту і методів навчання за рахунок активного використання в навчальному процесі результатів і технологій наукового пошуку, підвищення на цій основі ефективності самостійної роботи студентів; 2) Впровадження в навчальний процес високих інтелектуальних технологій, що передбачають формування знань з метою одержання нового інтелектуального продукту; 3) Створення психологічного комфортного середовища навчання, що забезпечує академічні волі викладачу і студенту у виборі форм і методів навчання, створення умов і стимулювання ритмічної інтенсивної навчальної роботи студентів; 4) Розвиток дистанційної форми навчання.

Останнім часом намітилися нові тенденції розвитку дидактичної системи вищої школи, що все більше тяжіє до демократичної, в якій мають враховуватися потреби кожного за для реалізації потенціалу особистості. Ці заходи знаходять своє втілення і в Національному технічному університеті "Харківський політехнічний інститут". Серед інших помітними виступають такі тенденції: *по-перше*, перехід від інформативних до проблемно-пошукових форм навчання; *по-друге*, перехід від жорсткого управління пізнавальною активністю студентів до різних форм розвиваючого навчання; *по-третє*, перенесення акценту з навчаючої діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента; *по-четверте*, реалізація принципу цілісності та системності при викладанні матеріалу.

Цілком зрозуміло, що дані тенденції відкривають широкі можливості для розвитку творчих здібностей студентів в процесі навчання, у формуванні їх особистостей, створенню умов для реалізації їх особистісного потенціалу.

Вже приймається за постулат положення про те, що не може бути видатних технічних та технологічних рішень без фундаментальних знань. Використання сучасних програм та форм навчання, що орієнтовані на найбільш підготовлених і здібних студентів, повинно забезпечити підготовку висококваліфікованих кадрів, необхідних перш за все для подолання кризових явищ, які ще мають місце в нашому суспільстві, а також для фундаментальної науки, сфери народного господарства, органів державного управління та контролю у нових соціально-економічних умовах.

У світлі нової парадигми освіти та ідей гуманізації все більш затверджується особистісне – орієнтований підхід до виявлення сутності змісту навчання. З урахуванням такого підходу до підготовки сучасних інженерів в технічному університеті як важливий етап розвитку системи інженерної освіти слід розглядати підготовку сучасних фахівців-лідерів згідно з запропонованою проф. ТОВАЖНЯНСЬКИМ Л.Л., проф. РОМАНОВСЬКИМ О.Г. та проф. ПОНОМАРЬОВИМ О.С. концепцією формування національної гуманітарно-технічної еліти [10].

Відповідно до концепції підготовки національної гуманітарно-технічної еліти в НТУ "ХПІ" під гуманітарно-технічної елітою варто розуміти фахівців-лідерів, яким поряд з високою професійною компетентністю, повинні бути притаманними висока духовність, морально-етичні переконання, загальна культура, інноваційний характер мислення і системний підхід до аналізу складних виробничих ситуацій. При цьому якщо не самою головною вимогою до них повинне бути глибоке усвідомлення самооцінки людини.

Не викликає ніяких сумнівів, що сучасні умови життя викликають усе більш високі вимоги до сучасної людини, яка змушена адаптуватися в складному технократичному світі, у суспільстві, що вступило у ринкову економіку, у часі, який нерідко характеризується ризиком і невизначеністю.

Для подолання кризових явищ нездоланих цілком у всіх сферах суспільства, що здійснює демократичні перетворення робиться акцент на необхідності підготовки не просто фахівців, а фахівців-професіоналів, і насамперед професіоналів з високим не тільки професійним, але й насамперед особистісним, лідерським потенціалом.

Відзначимо, що відбулися істотні зміни у вимогах до сучасних лідерів. Саме ці сучасні лідери повинні вміти працювати в мінливому середовищі, мислити масштабно, і як правило управляти підлеглими, маючи для цього значно менше часу. Вони повинні вміти зосередити людей на досягнення конкретної соціально значимої мети, надихати і підтримувати співробітників, не знімаючи з них при

цьому відповідальності за успіх тієї чи іншої справи.

Усе це досить сильно відрізняє їхню діяльність, від роботи лідерів організації в минулому, які:

- ставили на перше місце потреби організації, а не працюючих у ній людей;
- прагнули уникати ризику (сучасний лідер – готовий ризикувати);
- цікавилися тільки питаннями, що входили в їхню компетентність (сучасний же лідер цікавиться питаннями всієї організації, прагне стати надійним партнером для інших підрозділів);
- відносився до людей як взаємозамінним ресурсам організації (відноситься до персоналу як до самого коштовного ресурсу організації і знає наскільки важко знайти заміну для гарного працівника) тощо.

Зміна вимог до сучасних фахівців XXI століття вимагає і нових підходів у їх підготовці. Вони повинні бути пов'язаними зі *зміною змісту освіти, що передбачає:*

- в першу чергу виключенням застарілих дисциплін;
- реорганізацією змісту дисциплін стосовних як до циклів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, так і фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін;
- включенням у навчальні плани нових дисциплін, що відбивають напрацювання її досягнення сучасних наукових досліджень, які відповідають вимогам часу.

Особливого перегляду та переосмислення вимагає підхід до використання педагогічних технологій. Саме останні, варто розглядати як системний, концептуальний, об'єктивний, інваріантний опис діяльності викладача і студента, спрямований на досягнення освітньої мети.

З огляду на те, що технології представляють собою педагогічну діяльність, яка максимально реалізовує в собі закони навчання, виховання й розвитку особистості і тому забезпечує її кінцеві результати, проблеми підготовки сучасних фахівців неможливо обійти стороною, а перш за все питання, що стосуються застосування педагогічних технологій, як традиційних, так й нових.

Сьогодні будь-яка діяльність може бути чи технологією, чи мистецтвом. З мистецтва, що ґрунтується на інтуїції, усі починається, а технологією, що ґрунтується на закономірностях науки, завершується.

Педагогічні технології в підготовці сучасних інженерних кадрів варто розглядати як систему психологічних, педагогічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії викладачів і студентів, з урахуванням їх здібностей і похилостей, спрямованих на проектування і реалізацію змісту, методів, форм і способів навчання, адекватних цілям освіти, змісту майбутньої діяльності і вимогам до професійно важливих якостей сучасних фахівців.

Традиційно склалося, що викладач технічного вищого навчального закладу не має базової освіти педагога і приходить у викладання через науку, завершивши аспірантуру, де вивчається і здається курс педагогіки і психології, захистивши дисертаційну роботу з обраної наукової спеціальності. Педагогічна майстерність напрацьовується роками, завдяки досвіду викладацької роботи.

Нерідко педагогічні технології асоціюються лише тільки з технологіями навчання, а саме технологіями навчально-пізнавальної діяльності і її управлінням. До числа таких технологій відносять: *метод проблемного навчання; модульне навчання; розвиваюче навчання; контекстне навчання; діалогові технології; ділові ігри; моделювання ситуацій; тренінги; технології самоменеджменту.*

Звертають увагу технології управління пізнавальною діяльністю. Серед них: класичне лекційне, система малих груп, програмоване навчання, комп'ютерне навчання тощо

Саме на вище перерахованих технологіях і загострюють свою увагу багато наших викладачів, нерідко віддаючи перевагу окремим перерахованим вище технологіям, а не використовуючи системний підхід і розглядаючи їх у комплексі.

Хотілося б підкреслити, що педагогічні технології – це проект визначеної педагогічної системи, яка реалізується практично. За умов сьогодення педагогічні технології – це значний арсенал опису діяльності педагога й учня, спрямований на досягнення освітньої мети. Ці технології прийнято підрозділяти в залежності від класифікаційних ознак (табл.1).

Таблиця 1

Класифікаційні ознаки	Педагогічні технології
Характер освіти і структури	Навчальні, виховні, загальноосвітні, професійні, гуманістичні, технократичні
Організаційні форми	індивідуально-групові, диференційоване навчання
Підхід до особистості учня	авторитарні, особистісно-орієнтовані, технології педагогічного співробітництва
Напрямок модернізації існуючої традиційної системи	цілісні технології авторських шкіл, дидактичне реконструювання матеріалу
Категорія учнів	масова технологія, технології роботи з обдарованими учнями

У контексті концепції формування гуманітарно-технічної еліти необхідний: системний підхід і застосування педагогічних технологій у комплексі, що дозволяють підготувати сучасного фахівця, який прагне до максимального розкриття особистісного лідерського та професійного потенціалу.

Вважаємо, що для здійснення цих освітніх цілей необхідне застосування комплексного підходу. Такий підхід повинний враховувати такі положення.

По-перше, базуватися на особистісно-орієнтованому підході до особистості учнів і технологіях педагогічного співробітництва;

А. Дистерверг зазначав, що “розвиток та освіта ні однієї людині не можуть бути даними або повідомленими. Усякий хто воліє до них прилучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою. Зовні він може отримати тільки збудження... Тому самодіяльність – засіб та одночасно результат освіти” [3, с.118].

Об’єктом педагогічного управління виступає особистість вихованця, учня. У широкому розумінні це особистість, яка з одного боку, є об’єктом виховної взаємодії з певною особою (вихователь, викладач, батьки) або соціальним оточенням (сім’єю, творчим, трудовим, спортивним або навчальним колективом). З іншого боку, він виступає як суб’єкт самовиховної діяльності, йому належить активна роль у формуванні своїх особистісних якостей. Не можна не погодитись з твердженням, що людина, особистість виховується у процесі діяльності. Під впливом середовища та спеціально організованих умов в нього формуються певні риси особистості, які закріплюються в його поведінці, учинках та діях.

Значна увага в управлінській підготовці майбутніх інженерів приділяється й удосконаленню *технології педагогічної взаємодії у системі “викладач – студент”*, бо така педагогічна взаємодія розглядається як дуже важлива і невід’ємна складова педагогічного процесу, який забезпечує отримання високих освітніх результатів. При зазначеному підході заняття перетворюються від простої передачі інформації на ділову, доброзичливу, спільну співпрацю, яка направлена на досягнення високоефективного результату – мети навчального процесу. Слід відзначити, що такий організації міжособистісної педагогічної взаємодії притаманні наступні риси:

- взаєморозуміння обох суб’єктів педагогічної взаємодії, усвідомлення спільних інтересів і необхідності творчої співпраці;
- побудова співпраці на принципах доброзичливості і довіри;
- формування позитивної емоційної направленості;
- взаємодопомога у переборенні виникаючих труднощів;
- об’єктивність у взаємних оцінках;
- додержання принципів загальної культури взаємовідносин і спілкування тощо.

Викладач і учень взаємодіють між собою у рамках організованої системи відношень, в якій викладач здійснює керівництво. Утілюючи на практиці чітко вивірені стратегічні та тактичні цілі він формує “суб’єкт – суб’єктні” відносини. Можна припустити, що найбільш оптимальними умовами, коли може розвинути й розкритися потенціал майбутнього фахівця слід вважати необхідність щоб викладач був перш за все особистістю, мав високий інтелектуальний, моральний і фізичний рівень,

глибокі психолого–педагогічні знання, розуміння особистості своїх вихованців. Тобто необхідна особистість професіонала, яка володіючи педагогічною майстерністю, постійно відчуває потребу в поповненні знань, пошуку нових рішень, творчості в роботі, самовдосконалення. Але однією чи не з головних якостей притаманних особистості викладача, який орієнтується на формування всебічної гармонійної особистості майбутнього не лише лідера, а й фахівця у різних галузях, відповідно до сучасних вимог ринку праці та суспільства є розуміння та володіння ним технології педагогічної комунікації.

Саме ця технологія обумовлює педагогічно доцільні взаємини між викладачами та вихованцями. Вони підпорядковані досягненню виховного результату та будуються на добровільному визнанню вихованцем авторитету, прав, знань та досвіду викладача, його лідерства. Це проявляється в прагненні вихованця вчитися у викладача, спілкуватися з ним, наслідуючи його.

По-друге, необхідна модернізація існуючої системи підготовки, що базується на основі дидактичного реконструювання матеріалу і впровадженні цілісних технологій авторських шкіл, наприклад, за методом Лозанова-Шаталова, навчання великим блоком. Слід зазначити, що такий підхід знайшов практичну реалізацію в сучасній інженерній підготовці на прикладі викладання циклу дисциплін управлінського блоку на факультетах інформатики і управління, економічному, машинобудівному, електромашинобудівному НТУ “ХПІ”.

Швидке зростання обсягу інформації, що відзначається в природничонаукових та технічних областях, висувають перед кожним викладачем питання щодо пошуку ефективних методів передачі значної кількості важливої інформації. Тому, щоб правильно обрати найбільш раціональні методи передачі інформації та її засвоєння, виникає необхідність систематизації та структурування матеріалу, проведення глибоких досліджень.

Обсяг матеріалу не повинен містити зайву інформацію. Повинно мати місце не просте скорочення обсягу інформації, а зміна його структури та концентрації уваги. З цього приводу душе слушно зазначає А. Мелецінек, вказуючи, що “... слід не виключати застаріле й включати нове, а необхідно використовувати взаємозв’язок, що існує між старим і новим, виключаючи дублювання та скорочуючи тим самим обсяг матеріалу” [5, с. 32].

Зазначимо, що такого ж принципу ми додержувались при розробці та впровадженні у навчальний процес нових курсів управлінських дисциплін.

При викладанні цих курсів особливий акцент зроблений на тому, що технологія управлінського виховання – це цілеспрямований систематичний вплив педагога на студента як суб’єкта процесу з метою оволодіння основами управлінських знань, вироблення певних вмінь та навичок з урахуванням системи наукових принципів до програмування процесу навчально-виховної діяльності, використання у навчальній практиці найбільш ефективних методів і прийомів для розвитку управлінського мислення [7-8].

Значна увага приділялась нами і питанню розробки та удосконалення технології забезпечення інтересу студентів до занять. Отже відомо, що ніякий матеріал не може бути засвоєний, якщо він нецікавий й особисто не турбує студента. Виникнення інтересу мобілізує можливості, забезпечує увагу, краще розуміння і запам’ятовування.

Фахівці відзначають, що все те, що робиться з цікавістю, робиться вдвічі успішніше. Людині завжди цікаве те, що має для неї значення. Тому виникає нагальна потреба у постійному розкритті студентам значення матеріалу, який вивчається на різних етапах навчання. Розуміння важливості одержаної навчальної інформації досягається роз’ясненням того, що він дає студентові, де і як він може ним скористатися у своєму подальшому житті та професійній діяльності.

Найбільш ефективними ми вважаємо використання методичних прийомів збудження і утримання інтересу студентів, які перевірені психолого-педагогічною практикою [1,4].

Серед них відзначимо такі:

- прийоми наочності (показу);
- прийоми конкретизації (перехід від абстракції та теорії до конкретних подій, взятих з практичного життя);
- прийоми персоніфікації (отримують найвищу оцінку прийоми звертання до особистісного досвіду студентів, персональні звертання до студента в аудиторії);

- прийоми співучасті (спільна робота студента і викладача в аудиторії при пошуку відповідей на проблемні ситуації, залучення студентів до вирішення практичних завдань;
- прийоми активізація самостійної роботи та творчого пошуку.

Для підтвердження вищезазначеного, наведемо думки студентів факультету інформатики і управління 2002-2003 навчального року про вплив на них змісту та організації навчальних занять з курсів управлінських дисциплін: “Основи управління соціальними системами”, “Основи управлінських технологій”, “Управлінська культура керівника”, “Психологія життєвого успіху”. В опитуванні брало участь 309 чоловік.

Таблиця 2

Характер відповідей студентів	Кількість позитивних відповідей	% від загального числа відповідей
<i>Блок 1 Оцінка змісту курсів та їх вплив на особистість студента</i>		
Прочитані курси зробили безпосередній вплив на розвиток управлінських якостей	213	69
Дані курси є унікальними серед інших навчальних дисциплін	256	83
Усвідомили сутність управління соціальними системами	200	65
Відзначають важливість моделювання управлінських ситуацій	182	59
Навчилися розуміти роль людського фактора в ефективності виробництва	259	84
Усвідомили значимість моральних аспектів управлінської діяльності	226	73
Усвідомили рівень своїх якостей, необхідних для майбутнього керівника	268	87
Виявили фактори, що перешкоджають їхньому становленню як лідерів	263	85
<i>Блок 2 Оцінка організації занять на прикладі лекцій – інформацій, проблемних лекцій, лекцій-конференцій</i>		
Високий рівень викладання навчального матеріалу	244	79
Донесення великого обсягу чіткої та систематизованої наукової інформації	250	81
Аргументованість суджень та роз'яснення тем, визначень, термінів	247	80
Надання студентам можливості слухати, осмислювати, вести конспект та висловлювати свої думки	256	83
Вміння встановлювати педагогічний контакт з аудиторією	262	85
<i>Блок 3 Оцінка впливу організації занять на психофункціональний стан студента</i>		
Можливість реалізації активної ролі студентів під час проведення проблемної лекції або лекцій-конференцій	210	68
Підвищення пізнавальної активності студентів та рівня їх уваги	223	72
Покращення настрою студентів	238	77
Відсутність байдужості студентів до предмету	214	69

Таким чином, відомо, що технології навчання залежать від цілей освіти. Тому імовірно, що якщо освіта орієнтована на рівень засвоєння основних алгоритмів діяльності, то технологія навчання повинна бути *репродуктивно-алгоритмічною*. Вона припускає навчально-пізнавальну діяльність, що включає в себе: конспектування і реферування навчального матеріалу, виступ з доповіддю в дискусії, рішення типових задач, участь в іграх.

Оскільки особливістю управлінської діяльності є необхідність прийняття управлінських рішень нерідко в умовах ризику і невизначеності, то мета освіти повинна бути спрямована на формування в майбутніх фахівців досвіду пошукової, евристичної діяльності. У такому випадку технології навчання повинні бути *евристичними*, в основі яких домінують дидактичні процеси, орієнтовані на використання проблемного навчання, ділових ігор, реального проектування, розбору нетипових виробничих ситуацій. Наведені результати психолого-педагогічних досліджень у таблиці 1 красномовно підтверджують вищезазначені положення.

По-третє, повинна бути врахована категорія особистостей, які навчаються. Для студентів з високим потенціалом, варто було б запропонувати: технології роботи з обдарованими учнями; застосувати диференційоване навчання: індивідуальне, чи в малих групах, модульно-рейтингове навчання.

Цілком відомо, що виховання і освіта виступають як невід’ємні складові у процесі формування особистості. Не можливо виховувати не передаючи знання, усяке ж знання діє виховуючи. У такому контексті слушно звучать наступні слова – “... виховання є впливом однієї людини на іншу з метою примусити того кого виховують засвоїти відомі моральні звички”(Л.М. Толстой) [10, с.409]

У світлі нової парадигми освіти й ідей гуманізації усе більше затверджується індивідуально-ціннісний підхід до виявлення сутності змісту освіти. З урахуванням такого підходу до підготовки інженерів в умовах технічного університету як найважливіший етап розвитку системи освіти розглядається модульне навчання.

У психолого-педагогічних дослідженнях, проведених у рамках формуючого експерименту в НТУ “ХПІ” розглядаються дидактичні особливості модульної організації процесу управлінської підготовки інженерів на прикладі розроблених з активною участю автора спецкурсів “Сучасні управлінські технології”, “Основи управління соціальними системами”, “Управління розвитком соціально-економічних систем”. Показано, що кожен навчальний модуль являє собою інтеграцію різних видів і форм навчання, підпорядкованих загальній темі навчального курсу. Він дає можливість логічно і компактно згрупувати навчальний матеріал, уникаючи повторень усередині курсу. Для розроблених модулів по зазначеним вище спецкурсах формується набір довідкових і ілюстративних матеріалів, а також список рекомендованої літератури. У процесі підготовки студентам можуть бути запропоновані репродуктивний і проблемно-пошуковий види організації модульного навчання.

Зміст модульного навчання включає засвоєння нових знань і технологій дослідження. Кожен студент, переходячи від модуля до модуля, у міру засвоєння матеріалу проходить етапи поточного контролю незалежно від своїх однокурсників. Для оцінки знань використовується більш прогресивна методика – усі результати, досягнуті на кожному етапі контролю, оцінюються в балах. Усі набрані бали було підсумовано і саме вони утворювали загальний індекс студента. У цьому випадку метою студента стає одержання максимальної кількості балів, що може бути основою одержання заліку чи іспиту “автоматично” або правом першості при виборі місця проходження управлінської практики у провідних фірмах.

Обговорюючи переваги модульного навчання важливо відзначити: гнучкість структури, дидактично обґрунтоване узгодження усіх видів навчального процесу усередині модулів, ефективність контролю засвоєння знань, швидка диференціація студентів за рівнем знань, можливість одержання великого обсягу знань і умінь за короткий термін навчання.

По-четверте, як відомо, теорія без практики сліпа. Тому необхідно для цього передбачити виділення годин на практичні і семінарські заняття з проведенням ділових ігор, тренінгів. Психолого-педагогічні дослідження довели, що ділові ігри, тренінги, взагалі

практичні заняття активізують та викликають увагу студентів. Особливо вона підсилюється, якщо у ролі викладача виступає студент з групи як його дублер. Безумовно, дублер повинний бути достатньо підготовленим до проведення заняття. Під час такого спілкування він опановує деякі таємниці майстерності як управлінської, так й викладацької.

Опитування серед студентів довело, що їм такі форми проведення занять подобаються. У них студент може виявити свої творчі здібності, більше розкритися, а викладач побачити самого студента як особистість, а не загальну масу, внести корегування в індивідуальне навчання кожного студента.

По-п'яте, особливо варто звернути увагу на проходження виробничої практики в різних фірмах і організаціях міста. Останнім часом виробнича практика ігнорується або вона перетворюється на формальність. Втім участь в ній дозволяє відпрацювати накопичені знання, удосконалити свої навички та вміння, що також сприяє розвитку і реалізації особистісного і професійного потенціалу.

На наш погляд подібні заходи будуть сприяти здійсненню освітньої мети – підготовки сучасних фахівців лідерів і можливості розкриття їх лідерського і професійного потенціалу.

Висновки:

1. У сучасних умовах пильна увага зосереджена на питанні виховання фахової еліти, спроможної творчо вирішувати складні проблеми, людей високо ґрунтованих і компетентних. Виникає необхідність не тільки пошуку, але й впровадження новітніх педагогічних технологій у навчальний процес, які усі спрямовані на формування – творчих особистостей, сучасних фахівців.

2. У контексті формування гуманітарно-технічної еліти педагогічні технології це не застигла схема навчального процесу, не готові шаблони і стереотипи, а система психологічних, загальнопедагогічних, дидактичних, частнометодичних процедур взаємодії педагогів і студентів з урахуванням їх здібностей і схильностей, спрямованих на проектування і реалізацію змісту, методів, форм і засобів навчання, адекватних цілям освіти, змісту майбутньої діяльності і вимогам до професійно важливих якостей фахівців.

3. Проектування таких технологій здійснюється на основі взаємозалежних принципів: навчання на основі інтеграції з наукою і виробництвом; професійно-творчої спрямованості навчання; орієнтованості навчання на особистість і орієнтованості навчання на розвиток досвіду самоосвітньої діяльності майбутнього фахівця.

4. Впровадження вищезазначених технологій на практиці доводить необхідність їх проектування, удосконалення та використання системного підходу при їх застосуванні на принципах поєднання взаємодії теорії і практики, індивідуальної і колективної роботи, навчання з грою, наставництва і самоосвіти.

Література:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М., 1994.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
3. Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956. – С.118.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
5. Мелединек А. Инженерная педагогика. – М.: МАДИ, 1998. – 185 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Педагогічна газета, 7 липня 2001 р. – С. 4-6.
7. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Вид. Центр “Просвіта”; Пошуково-видавниче агентство “Книга Пам’яті України”. – 2000. – 368 с.
8. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
9. Савельев А.Я. Новые информационные технологии в обучении // Современная высшая школа, 1990. – № 3-4.
10. Товажнянський Л.Л., Романовський О.Г., Пономарьов О.С. Формування і реалізація концепції підготовки національної гуманітарно-технічної еліти в Національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут”: навчальний посібник. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2002. – 160 с.
11. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – 2-е изд., М., 1958. – С.409.
12. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования. – М., 1986.

ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ З ІНФОРМАТИКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Потреби суспільства й особистості визначили соціальне замовлення системі освіти на підготовку фахівців агропромислового комплексу, які володіють методикою застосування сучасних інформаційних технологій. Важливе місце займає розв'язання професійних завдань, яке на сучасному етапі не можливе без використання прикладного програмного забезпечення. В аспекті даної проблеми назріла необхідність удосконалення системи підготовки фахівців.

Проблемам якості викладання навчального матеріалу у вищих аграрних навчальних закладах розглядаються в роботах О.Г. Глазунової, А.І. Дьоміна, Т.Д. Іщенко, П.Т. Саблука. Проблеми удосконалення фахівців аграрного сектору економіки – у працях Дьоміна А.І., Лузана П.Г. та ін. Враховуючи внесок цих авторів, зауважимо, що системне дослідження проблеми підвищення рівня прикладного (практичного) застосування інформаційних технологій студентами вищих аграрних навчальних закладів дотепер не проводилося. З напрямків дослідження цієї проблеми можна виділити: створення навчально-методичної бази, яка дозволила б готувати фахівців за умови стрімкого розвитку обчислювальних засобів; доведення змісту навчання інформатики до відповідності вимогам виробництва агропромислового комплексу.

Було встановлено, що випускники шкіл недостатньо усвідомлюють модельний характер наукових понять та об'єктів з інформатики, значна їх частина має низький рівень знань та умінь користувача ПК, існує помітний розрив між теоретичними знаннями та умінням застосовувати їх на практиці. Причини такого стану вбачаються у відсутності належної уваги до формування інформаційної культури студентів через зміст окремих предметів, у недостатній обізнаності студентів із можливостями нових інформаційних технологій, в існуванні слабкої міжпредметної інтеграції інформатики з іншими базовими навчальними дисциплінами.

Під час проведення дослідження з використання прикладного програмного забезпечення (ППЗ) та завдань фахового спрямування з'ясовувалися можливості використання пакетів прикладних програм в процесі вивчення деяких тем курсу, інформатики [1, 2].

В результаті експериментального дослідження були визначені програмні продукти для використання у експериментальному навчанні Windows-98, Microsoft Word-2000, Microsoft Excel 2000, Microsoft Access 2000, Компас LT 5.9, 1С: Підприємство 7.7, Gran1 for Windows [7]. Формою проведення занять були практичні заняття та лабораторні роботи.

У Вінницькому державному аграрному університеті, вивчалися питання методики навчання інформатики в аграрному ВНЗ, аналізувались результати контрольних робіт та анкетування студентів, проводились обговорення майбутньої методичної системи з науковцями університету, методистами обласного інституту післядипломної освіти, що дозволило визначити основні аспекти проблеми дослідження: з'ясування ефективних організаційно-методичних форм ведення навчального процесу у вищому навчальному закладі, визначення поточного стану викладання інформатики в аграрному університеті, з'ясування рівня знань та умінь із циклу вказаних дисциплін, у студентів перших та старших курсів та студентів експериментальних і контрольних груп. На цьому етапі здійснювалася розробка методики навчання інформатики: варіювалися форми роботи на занятті, визначалися завдання, цілі та інструкції до лабораторних робіт, детально вивчалися можливості використання визначених пакетів прикладних програм стосовно застосування їх при вивченні конкретних тем, з'ясовувалося місце занять з використанням пакетів прикладних програм у загальній системі навчання інформатики. У попередніх дослідженнях, як правило, вивчався вплив окремих аспектів інформаційних технологій [3, 4, 5] на ті чи інші аспекти процесу навчання та розвитку студентів при вивченні окремих тем та розділів курсу інформатики, що давало дослідникам можливість детально і різнобічно вивчити та проаналізувати навчальний матеріал.

З метою поділу студентів на групи на першому занятті студентам було запропоновано виконати нульову контрольну роботу. В дослідженні приймали участь студенти спеціальностей 8.130102 “Агрономія”, 7.130104 “Захист рослин”, 8.130201 “Зооінженерія”, 8.091902 “Механізація сільського господарства”, 7.090215 “Машини та обладнання сільськогосподарського виробництва”, 8.050201 “Менеджмент організацій”, 7.050106 “Облік і аудит”. Контрольні роботи були складені з урахуванням рівня вимог навчальних програм з циклу комп’ютерних дисциплін для кожної спеціальності.

Наприклад, студентам спеціальностей “Агрономія”, “Захист рослин”, “Зооінженерія”, були запропоновані не складні питання нульової контрольної роботи, які характеризують специфічні вимоги до знань з інформатики майбутніх агрономів:

Варіант 3.

1. Основні інформаційні процеси: пошук, збирання, передавання, збереження, опрацювання, використання повідомлень.
2. Електронні таблиці та їх призначення.
3. Де, на Вашу думку, можна використовувати обчислювальні засоби в роботі агронома (зооінженера)?

Студентам економічних спеціальностей були запропоновані питання більш складні, тому що на цих спеціальностях вивчаються комп’ютерні дисципліни поглиблено в порівнянні з спеціальностями “Агрономія”, “Захист рослин”, “Зооінженерія”:

Варіант 4.

1. Поняття про сучасні засоби зберігання і передавання повідомлень.
2. Циклічні алгоритми.
3. Поняття файла, каталогу. Шлях до файла. Операції з файлами.
4. Основні характеристики ПЕОМ, принципи роботи ЕОМ: програмного управління, адресності.
5. Де, на Вашу думку, можна використовувати обчислювальні засоби в роботі економіста (бухгалтера)?

Студентам спеціальностей “Механізація сільського господарства”, “Машини та обладнання сільськогосподарського виробництва” були запропоновані питання складніші тому, що на цих спеціальностях вивчаються комп’ютерні дисципліни поглиблено в порівнянні з іншими спеціальностями:

Варіант 5.

1. Кодування та подання повідомлень.
2. Алгоритми з розгалуженням.
4. Основні складові частини апаратної частини інформаційної системи та їх функціональне призначення.
5. Функціональна схема та принципи функціонування комп’ютера.
6. Де, на Вашу думку, можна використовувати обчислювальні засоби в роботі інженера-механіка?

Результати нульової контрольної роботи за середнім балом такі:

Спеціальності	Середній бал
“Зооінженерія”	6,2
“Агрономія”, “Захист рослин”	6,4
“Механізація сільського господарства”, “Машини та обладнання сільськогосподарського виробництва”	6,5
“Облік і аудит”	7,3
“Менеджмент організацій”	7,2

За результатами анкетування та користуючись спостереженнями і результатами нульової контрольної роботи визначається початковий рівень знань студентів з інформатики на кожній спеціальності окремо, оскільки студентам різних спеціальностей були запропоновані завдання різних рівнів складності. Вищий середній бал на спеціальностях “Облік і аудит”, “Менеджмент організацій” пояснюється тим, що на цих спеціальностях процент студентів із міських шкіл більший, ніж сільських. За всіма спеціальностями середній бал студентів із міських шкіл склав – 7,8; сільських – 5,6.

За результатами нульової контрольної роботи були відібрані експериментальні і контрольні групи, початковий рівень знань яких з інформатики однорідний.

Протягом двох навчальних років у групах 11А, 11Б, 51М, 21ОА, 26ФК, 31ОА, 45ФК, 32ПЗ, 52МО та інші, всього 15 груп (428 студенти), які навчалися за експериментальною технологією було проведено 52 практичних і лабораторних занять, тематика яких, наприклад:

Лабораторна робота № 3. Управління файлами і папками за допомогою вікна Мой комп'ютер і Проводник.

Лабораторна робота № 2. Використання колонок і таблиць в редакторі Word.

Лабораторна робота № 1. Електронні таблиці та їх призначення. Використання функцій Excel в економічних розрахунках.

Лабораторна робота № 8. Створення звітів в СУБД MS ACCESS.

Лабораторна робота № 2. Оболонка Turbo Pascal в режимах налагоджувача програм (DEBUGGER) та складання лінійних програм.

Лабораторна робота № 3. Проектування та реалізація розгалужених алгоритмів.

Лабораторна робота № 1. Вивчення основ роботи в Internet.

Практична робота № 2. Обробка даних та прогноз на основі методів інтерполяції показників динаміки та лінії тренда.

Лабораторна робота № 2. Створення фінансової моделі підприємства на основі програмного пакету Project Expert 6.1.

Лабораторна робота № 3. Організація бухгалтерії в програмі "1С:Підприємство 7.7".

Лабораторна робота № 2. Побудова графіків в MathCAD.

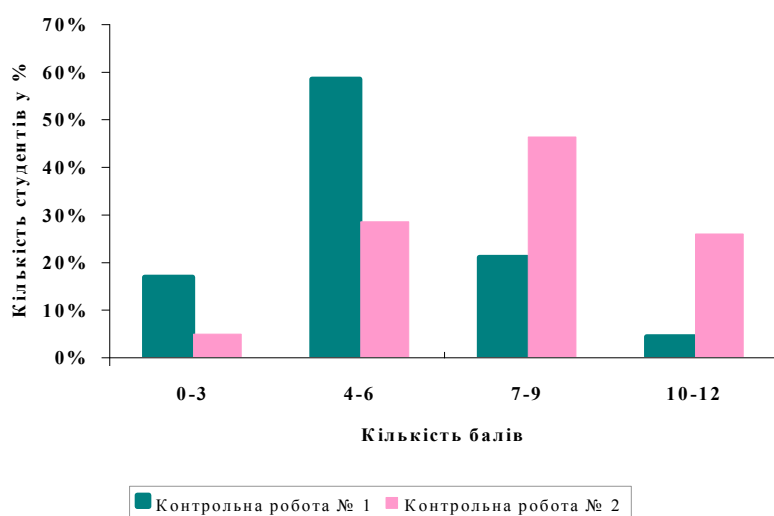
Лабораторна робота № 5. Графічний метод розв'язання задач лінійного програмування за допомогою пакета GRAN1.

Лабораторна робота № 3. Принципи введення і редагування об'єктів в пакеті Компас LT-5.9.

Контрольні роботи проводилися в такій послідовності: контрольна робота №1 – після трьох експериментальних занять; № 2 – у кінці другого семестру після проведення 7 експериментальних занять.

Очевидним є факт підвищення рівня знань (і практичних умінь) під час навчання з тем

Результати виконання контрольних робіт № 1 і № 2
в експериментальних групах



“Проектування та реалізація розгалужених алгоритмів”, “Робота з даними (списками або базами даних Excel)” студентами експериментальної групи. Це підтверджується також і застосованими статистичними критеріями.

Протягом другого навчального року в експериментальних групах було проведено ще 5 лабораторних робіт на 2 курсі на спеціальності “Облік і аудит”, 3 курсі спеціальності “Облік і аудит”. У кінці року проводилися контрольні роботи № 3 та № 4. Ці ж контрольні роботи проводилися і в двох контрольних групах (А та Б загальною кількістю відповідно 25

та 26 студенти), які навчалися за навчальними посібниками, методичними вказівками за традиційною методикою.

Результати виконання контрольних робіт експериментальною (В) та контрольними (А, Б) групами наведено нижче (таблиця 1).

Таблиця 1

група В	К №1	К №2	К № 3	К №4
Кількість	24	26	22	25
Середнє	5,58	8,83	9,2	7,37
Дисперсія	3,91	2,13	1,79	1,16
Середнє квадратичне відхилення	1,98	1,46	1,34	1,57
Точність визначення середнього	7,23%	3,24%	3,11%	4,26%
група А	Кількість	25	23	
	Середнє	9,56	7,81	
	Дисперсія	3,24	0,45	
	Середнє квадратичне відхилення	1,8	0,68	
	Точність визначення середнього	3,77%	1,82%	
група Б	Кількість	22	26	
	Середнє	8,2	7,02	
	Дисперсія	1,62	0,94	
	Середнє квадратичне відхилення	1,27	0,97	
	Точність визначення середнього	3,3%	2,71%	

У цілому експериментальна група зберегла рівень знань порівняно з контрольними (А – сильніші студенти, Б – слабші). Проте результати виконання окремих завдань виявилися істотно різними для експериментальної та контрольної груп. Крім того, студенти експериментальної групи в процесі експерименту змінили ставлення до навчання (аналіз анкетування далі).

З'ясувалося, що студенти слабшої групи краще справилися із завданням. Для експериментальної групи це може свідчити про те, що при використанні прикладних програм глибше оволоділи навчальним матеріалом.

Про позитивні результати експерименту свідчить аналіз анкети оцінки відношення студентів до вивчення дисциплін комп'ютерного циклу, проведеної в експериментальній та одній з контрольних групах у кінці навчального року.

Анкета оцінки відношення студентів до вивчення дисциплін комп'ютерного циклу

Проведіть оцінку кожного фактору. У графі оцінка під вибраною відповіддю поставте „Х”. У графах типу „не можу оцінити” поставте „–”, Кожне питання має містити однозначну відповідь.

1. Як Ви оцінюєте свої теоретичні знання з програмування?

Бали	100	90	80	70	60	50	0
Рівень знань з програмування	надто високий	високий	вище за середній	середній	низький	надто низький	не можу оцінити
Оцінка							

2. Як Ви оцінюєте наповнення прикладними завданнями змісту курсу комп'ютерних дисциплін?

Бали	100	90	80	70	60	50	0
Наповнення прикладними завданнями змісту курсу	надто високий	високий	вище за середній	середній	низький	надто низький	не можу оцінити
Оцінка							

3. Як часто Ви використовуєте знання комп'ютерних технологій для підготовки з інших предметів?

Бали	100	90	80	70	60	50	0
Оцінка використання знань комп'ютерних технологій	завжди	майже завжди	часто використовую	використовую коли потрібно	використовую рідко	майже не використовую	не можу оцінити
Оцінка							

4. Чи достатню кількість годин виділено навчальною програмою для пошуку професійно-значущої інформації у світовій глобальній мережі Internet?

Бали	100	90	80	70	60	50	0
Оцінка кількості годин	надто висока	висока	вище за середню	середня	низька	надто низька	не можу оцінити
Оцінка							

5. Якою на Вашу думку має бути підготовка студента з курсів сучасних інформаційних технологій?

Бали	100	90	80	70	60	50	0
Рівень підготовки студентів у вищій школі	на рівні знань програм, технічних засобів, прийомів моделювання	на рівні вільного володіння програмними засобами та прийомами моделювання	на рівні знань програм та методів обробки	на рівні знань сучасних прикладних програм	на рівні знань пакету „Microsoft Office"	на рівні знання клавіатури	не можу оцінити
Оцінка							

6. Як Ви можете оцінити забезпеченість технікою під час проведення занять з курсів, які проходять із застосуванням ПЕОМ?

Бали	100	90	80	70	60	50	0
Рівень забезпеченості технікою занять	надто високий	високий	вище за середній	середній	низький	надто низький	не можу оцінити
Оцінка							

7. Який, на Вашу думку, рівень забезпеченості сучасними програмними засобами комп'ютерних класів?

Бали	100	90	80	70	60	50	0
Рівень забезпеченості програмними засобами	надто високий	високий	вище за середній	середній	низький	надто низький	не можу оцінити
Оцінка							

8. Як Ви оцінюєте рівень самостійного вивчення предметів з дисциплін комп'ютерного циклу серед студентів Вашого потоку?

Бали	100	90	80	70	60	50	0
Рівень самостійного вивчення предметів	надто високий	високий	вище за середній	середній	низький	надто низький	не можу оцінити
Оцінка							

9. Як часто Ви використовуєте знання комп'ютерних технологій дипломному проектуванні?

Бали	100	90	80	70	60	50	0
Оцінка використання знань комп'ютерних технологій у дипломному проектуванні	завжди	майже завжди	часто використовую	використовую коли потрібно	використовую рідко	майже не використовую	не можу оцінити
Оцінка							

Анкетування було проведено у 8 групах, загальна кількість студентів 184 третього курсу спеціальності “Менеджмент організацій”. Оскільки анкетування проводилось у восьми групах, то результати наведемо усереднені для групи.

Розглянемо процедуру обробки даних анкети опитування. Є дані про усереднені результати оцінки дев'яти питань анкети, поданих студентами для кожної групи.

На основі даних опитування сформована матриця балів (таблиця 2).

Таблиця 2

Матриця балів

Номер питання	ни спеціальності “Менеджмент організацій”								Гру
	31МО	32МО	33МО	34МО	31ПЗ	32ПЗ	33ПЗ	34ПЗ	
	77,5	87,5	92,5	82,5	93,75	95	90	88,75	
	81,25	82,5	81,25	80	86,25	88,75	86,25	87,5	
	76,25	78,75	72,5	62,5	77,5	85	82,5	78,75	
	90	90	87,5	83,75	87,5	90	87,5	85	
	95	93,75	91,25	86,25	95	96,25	88,75	81,25	
	86,25	87,5	86,25	82,5	90	91,25	86,25	77,5	
	70	65	63,75	56,25	75	72,5	75	75	
	72,5	73,75	71,25	67,5	82,5	91,25	86,25	78,75	
	78,75	75	71,25	75	81,25	91,25	71,25	82,5	

В таблиці 3 наведені показники, що відображають порівняльну значимість питань.

Показники порівняльної значимості питань

Найменування показників	Номер питання								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Сума рангів	20	38	56,5	25	14	34	71	52	49,5
2. Середній ранг	2,5	4,75	7,06	3,13	1,75	4,25	8,88	6,5	6,19
3. Середні значення в балах	88,44	84,22	76,72	87,66	90,94	85,94	69,06	77,97	78,28
4. Середня вага (нормована оцінка)	0,120	0,114	0,104	0,119	0,123	0,116	0,093	0,105	0,106
5. Розмах оцінок	17,5	8,75	22,5	6,25	15	13,75	18,75	23,75	20

Оцінка показників відносної значимості питань (середня вага нормованих оцінок), що містяться в таблиці 3, свідчать про те, що студенти віддали перевагу в основному 1-му і 5-му, особливо 5-му, і менш схильні вважати значимим 3, 7, 8, 9-те питання і особливо 7-е питання. Разом з тим, як показує величина розмаху, великий розмах спостерігається у 3, 8, 9-му питаннях, і незначний розмах в оцінці значимості 2-го і 4-го питання. Таким чином, з усіх питань студенти вважають найбільш значимими перше і п'яте питання, і найменш значимими 3, 7, 8, 9-е, причому в оцінці 8-го показники по групах мають найбільший розмах і менш однотайні а можливо навіть з перших трьох напрямків шляхом співставлення та додаткових оцінок вибрати найбільш прийнятний напрямок.

З метою вивчення стану відношення студентів до навчальних дисциплін, зокрема до предметів інформаційного циклу проводилось наступне анкетування в контрольних та експериментальних групах на 3-му курсі на факультетах механізації сільського господарства, обліково-фінансовому, економічному.

Анкета оцінки відношення студентів до навчальних дисциплін

Дайте відповідь на наступні питання.

1. Вкажіть своє відношення до навчальних дисциплін. (В стовпчиках 1 та 2 вкажіть назви предметів, кількість предметів не обмежена).

Подобаються	Не подобаються	Немає нелюбимих
1	2	3
...	...	

2. Вкажіть дисципліни, вивчення яких Ви вважаєте не обов'язковими.

3. Вкажіть дисципліни, вивчення яких Ви вважаєте обов'язковим.

4. Назвіть теми з предметів інформаційного циклу, які найбільше запам'яталися, сподобалися, виявилися складними або легкими.

5. Якого типу задачі з інформатики Вам найбільше подобаються?

Не знаю	
Пошук інформації у всесвітній мережі Internet	
Проектування алгоритмів	
Розрахункові задачі	
Програмування мовою Turbo Pascal	
Використання ділової графіки	
Інші	

6. Вкажіть додаткові джерела, які Ви використовуєте при вивченні інформатики.

Розглянемо результати анкетування на обліково-фінансовому факультеті. Відповіді студентів експериментальної групи (23 студенти) відрізняються більш позитивним ставленням як до предметів комп'ютерного циклу, так і до навчання в цілому. У контрольних групах – навпаки, ніхто з студентів не назвав інформатику улюбленим предметом, а 7 студентів з 48 виявили негативне ставлення до предметів комп'ютерного циклу. Що стосується інших дисциплін, то в експериментальній групі виявилось 41 позитивних та 24 негативних відповіді (тобто в сумі названо 41 улюблену дисципліну та 24 таких, що не подобаються, – в анкеті не було обмеження на кількість названих предметів, тож студенти давали 1-2-3 відповіді). 5 студентів експериментальної групи відповіли, що для них немає дисциплін, які б зовсім не подобалися. У контрольній групі відповідно назвали 48 улюблених предметів, 58 – таких, що не подобаються, та 2 студенти відповіли, що не має нелюбимих дисциплін.

Ці результати подано нижче (таблиця 5).

Таблиця 5

Групи	Подобаються		Не подобаються		Немає нелюбимих	
	кількість	відсоток	кількість	відсоток	кількість	відсоток
Експериментальна	41	58,6%	24	34,3%	5	7,1%
Контрольні	48	44,4%	58	53,7%	2	1,9%

Цікавим є і той факт, що студенти експериментальної і контрольних груп виявилися майже однаковими у виборі дисциплін, вивчення яких вони вважають не обов'язковим. Найчастіше, як у кожній групі окремо, так і в цілому називали цивільну оборону. А от у симпатіях студенти розійшлися. В експериментальній групі найчастіше називали інформатику (9 студентів). А у контрольних групі – 8 студентів називали релігієзнавство. Інформатика отримала найбільшу кількість позитивних відгуків за сумою відповідей. Стосовно нашого дослідження можна зробити висновок про те, що інтерес до інформатики в студентів не пов'язаний з інтересом до навчання. Швидше за все він, викликаний розвитком комп'ютерної техніки, розширенням зони її застосування та попитом суспільства на людей, які вміють працювати з комп'ютером, ставленням до викладача та ін. У той же час інтерес до вивчення інформатики, зокрема, ми пов'язуємо із застосуванням експериментальної методики, тому що, як було сказано вище, в обох групах викладав один і той же викладач.

На питання 5 ("Якого типу задачі з інформатики Вам найбільше подобаються?") студенти як експериментальної, так і контрольних груп відповіли майже однаково (див. Таблиця 6). Можна припустити, що частка відповідей на користь тих чи інших завдань, вправ пов'язана з реальною частотою задачі та рівнем підготовленості студентів. Як бачимо, найчастіше студентам доводиться розв'язувати розрахункові задачі.

Таблиця 6

Відповіді на питання № 5	Експериментальна група		Контрольні групи	
	кількість	відсоток	кількість	відсоток
Не знаю	2	10,42%	5	8,70%
Пошук інформації у всесвітній мережі Internet	6	37,50%	18	26,09%
Проектування алгоритмів	2	2,08%	1	8,70%
Розрахункові задачі	7	16,67%	8	30,43%
Програмування мовою Turbo Pascal	2	4,17%	2	8,70%
Використання ділової графіки	3	20,83%	10	13,04%
Інші	1	8,33%	4	4,35%

У відповідях на питання 6 (про додаткові джерела, які використовують студенти при вивченні інформатики) студенти експериментальної групи називали довідники, посібники, наприклад, Руденко В.Д., Макачук О.М., Патланжоглу М.О. Практичний курс інформатики / За ред.

В.М. Мадзігона – К.: Фенікс, 1997. – 304 с. Причому з'ясувалося, що 11 студентів використовують додаткові джерела регулярно, 2 – інколи, а 11 студентів – не використовують. У контрольних групі лише 11 студентів із 48 використовують додаткові джерела.

Студенти експериментальної групи також більш кваліфіковано відповідали на питання 4: "Назвати теми, які найбільше запам'яталися, сподобалися, виявилися складними або легкими", – про що свідчить загальна кількість та розгорнутість відповідей. Але в цілому відповіді на дане запитання виявилися малоінформативними щодо аналізу експериментальної методики. В основному студентам запам'яталися теми, які вивчалися останніми. Таких відповідей в обох групах виявилось по 32. Тем, які сподобалися, було названо 58 в експериментальній та 32 у контрольній групі. В експериментальній групі в цей список потрапили теми "Динамічні і варіаційні ряди в економічних процесах" та "Електронні таблиці та їх призначення. Використання функцій Excel в економічних розрахунках", зміст яких мав прикладний характер. Легких тем в експериментальній та контрольній групі було названо відповідно 26 та 31, а важких – 27 та 34.

Таким чином, в результаті дослідження можна зробити висновки:

1. При несистематичному ситуативному застосуванні прикладного програмного забезпечення (ППЗ) рівень знань студентів не підвищується.
2. При систематичному застосуванні ППЗ та завдань з професійно орієнтованим змістом значно зростає усвідомлення навчального матеріалу і, відповідно, рівень знань.
3. При систематичному застосуванні ППЗ і завдань фахового спрямування поліпшується ставлення до навчання в цілому та до дисциплін комп'ютерного циклу, зокрема.
4. Частково редукуються обчислювальні навички.

Крім того, можна стверджувати, що цілком виправдала себе така форма організації навчання, коли реалізується прикладна функція інформатики. Дана форма дозволяє органічно поєднувати компоненти традиційних методичних систем з тими, що спрямовані на використання завдань з професійно орієнтованим змістом.

При введенні методичної системи навчання інформатики, коли створюються умови для формування у студентів інформаційної культури професійного змісту [6], для організації самостійної дослідницької роботи студентів, підвищується темп засвоєння навчального матеріалу, і в той же час, така система навчання інформатики не змінює радикально усталену систему організації навчання.

Звичайно, для того, щоб досягти високих позитивних результатів у навчанні, недостатньо в курс інформатики ввести завдання прикладного змісту – ефективними вони будуть лише тоді, коли запропоновані студентам завдання матимуть творчий дослідницький характер.

Серед напрямків розв'язання проблеми методики викладання інформатики у вищих аграрних навчальних закладах, які в перспективі вплинуть на рівень використання інформаційних технологій в АПК слід намітити:

В аграрній освіті потрібно здійснювати пошук нових форм організації навчання, застосування нових інформаційних технологій.

Створення навчально-методичної бази, яка дозволила б готувати фахівців за умови стрімкого розвитку обчислювальних засобів.

Доведення змісту навчання інформатики до відповідності вимогам виробництва агропромислового комплексу.

Література:

1. Ключко О.В. Методика вивчення курсу "Автоматизовані робочі місця бухгалтера" // Сучасні педагогічні технології в сфері освіти. Збірка наукових праць / Мелітопольський державний педагогічний університет – Випуск І. – Мелітополь, 2001. – С. 20-22.
2. Ключко О.В. Про зміст курсу "Автоматизовані робочі місця бухгалтера" в аграрному вищому навчальному закладі освіти // Збірник наукових праць (Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції "Інформаційні технології в освіті" (16-18 травня 2001 р.)). – Бердянськ: БДПУ, 2001. – С. 43-46.
3. Глазунова О.Г. Методика навчання майбутніх фахівців аграрного профілю засобами комп'ютерної графіки. Автореф.... канд. пед. наук. – К.: НАУ, 2003. – 20с.

4. Іщенко Т.Д. Педагогічні умови організації фахового навчання в системі безперервної освіти агропромислового комплексу. Автореф. ... канд. пед. наук. – К.: Національний аграрний університет, 2000. – 21 с.
5. Комп'ютерні технології в управлінні сільськогосподарським підприємством. За ред. П.Т.Саблука, М.Ф.Кропивка, Ю.С.Коваленка. -К.: УААН ІАЕ, 1996. – 310 с.
6. Жалдак М.І. Основи інформаційної культури вчителя // Використання інформаційної технології в навчальному процесі: Зб. наук. робіт. – К.: МНО УРСР; КДПІ ім. М.П. Драгоманова, 1990. – С. 3 – 24.
7. Жалдак М.І., Рамський Ю.С. Інформатика: Посібник для студентів педагогічних інститутів. – К.: Вища школа, 1991. – 320 с.

УДК 378:51

*В.І. Ключко
м. Вінниця*

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ОСУЧАСНЕННЯ ЗМІСТУ КУРСУ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ В ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

Курс вищої математики посідає чільне місце у фундаментальній підготовці спеціалістів вищого технічного навчального закладу. Проте досить часто знання з математики майбутніх інженерів носять формальний характер, не відповідає потребам фахових дисциплін і загальному рівню підготовки сучасного фахівця. Наблизитись до подолання суперечностей навчального процесу можна, якщо вдається розв'язати проблему активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів взагалі і зокрема при вивченні математики.

Сучасний підхід до побудови методичної системи навчання математики студентів ВНЗ полягає у розробці таких педагогічних технологій, які б суттєво зменшували відставання методичних систем і технологій навчання у навчанні математики від рівня потреб у математичних знаннях спеціальних дисциплін та галузей знань.

Математика відноситься до фундаментальних дисциплін технічної освіти. Традиційний курс вищої математики у вищому технічному навчальному закладі є досить значним за обсягом. Студенти, які готуються стати інженерами, за два роки повинні засвоїти такі розділи: елементи лінійної алгебри, елементи аналітичної геометрії, математичний аналіз, векторний аналіз, звичайні диференціальні рівняння, рівняння математичної фізики, функції комплексної змінної та операційне числення, теорію ймовірностей з елементами математичної статистики. А в програми з математики деяких спеціальностей додатково введено елементи варіаційного та тензорного числення, сферичну тригонометрію. Зрозуміло, що майже неможливо в межах існуючої кількості годин та традиційної методики викладання зробити так, щоб студенти сприйняли, зрозуміли та засвоїли усі відповідні нові поняття; зрозуміли та засвоїли способи та межі їх використання; зрозуміли та засвоїли відповідний математичний апарат.

Студенти першого курсу, вчорашні школярі, не мають навичок у вивченні теоретичного математичного матеріалу. Багато з них навіть не відрізняють, коли вони розуміють певний матеріал, а коли не розуміють. У такій ситуації традиційний метод викладення теоретичного матеріалу “від теорії до практики” є мало ефективним [3].

Включення в методичну систему комп'ютерних засобів навчання вимагає розробки методики використання таких принципово нових дидактичних засобів навчання.

Педагогічні і теоретичні аспекти використання інформаційної технології у навчальному процесі досліджені у працях М.І. Жалдака, Ю.С. Рамського, С.А. Ракова, Ю.І. Машбиця, Н.В. Морзе, А.В. Пенькова, Ю.В. Горошка, Ю.О. Жука, Б.Б. Бесєдіна, та ін.

Актуальною на сьогоднішній день є проблема розробки науково-обґрунтованих методичних систем навчання дисциплін математичного циклу з використанням інформаційної технології у вищому технічному навчальному закладі, оскільки сьогоднішнім завтра доведеться зіткнутись з проблемою впровадження інформаційно-комунікаційних технологій на виробництві.

Поєднання традиційних методів і методів нових комп'ютерних технологій у викладанні математичних дисциплін дозволяє різноманітнити навчальний процес, зацікавити студентів можливістю застосування математичних знань у майбутній спеціальності [1, 2].

Процес засвоєння знань згідно з психолого-педагогічними дослідженнями, є поетапним. П.Я. Гальперін [4] виділяє п'ять етапів в процесі засвоєння принципово нових дій:

I етап – етап попереднього ознайомлення з дією.

II етап – етап матеріальної дії.

III етап – етап зовнішньомовний.

IV етап – етап зовнішня мова "про себе".

V етап – етап розумової дії.

Теорія поетапного формування розумових дій встановлює відповідність образів і дії. Дія, згідно з цією теорією, є одиницею психічної діяльності, Вона є засобом формування зображень, так як ні одна уява (образ) ні чутливий, ні абстрактний не можна отримати без відповідної дії людини. Використання цього образу (уяви) в процесі розв'язування практичних задач також проходить шляхом застосування тієї чи іншої дії. Очевидно, що образ зображення, уява без дії людини не може бути втілена, оформлена, ні використана, так як керувати формуванням образів можна тільки через ті дії, за допомогою яких вони формуються.

Згідно з розглянутою теорією, процес виконання дій можна розчленувати на більш дрібні одиниці активності студента:

операції, які виконуються у відповідному порядку згідно визначених правил;

операції, які входять до складу дій, за функціями, які вони виконують.

Виділяють такі основні етапи: опанування фактичного змісту кожного нового знання; подальше вдосконалення знань; систематизація знань; застосування знань на практиці; закріплення знань. Перший етап передбачає осмислення, аналіз, синтез, узагальнення первинного основного поняття і реалізується або на рівні сприйняття об'єктів, або через складну, у тій чи іншій мірі, систему інших понять. Другий етап передбачає включення нового поняття в систему інших понять, збагачуючи його конкретним змістом. Третій етап передбачає порівняння нових понять з іншими, включаючи часткові поняття до більш загальних. Четвертий етап реалізується організацією завдань розумової діяльності (якісних і розрахункових вправ, задач тощо). П'ятий етап передбачає закріплення знань за рахунок як мимовільного, так і довільного запам'ятовування. Першому виду запам'ятовування сприяє активізація пізнавальної діяльності учнів, а другому – повторення пройденого матеріалу попереднього уроку, теми, розділу тощо. Тому й питання навчально-діагностичних завдань ми умовно розподілено на групи у відповідності до етапів процесу засвоєння знань, які органічно взаємо поєднуються між собою.

Спираючись на теорію мотивації навчання, викладач розробляє систему завдань позитивної мотивації для формування навчальних дій та мотивації досягнення, як необхідних компонентів інтересу до вивчення даної дисципліни. Студенти, спрямовуючи свою діяльність на розв'язання пізнавальних задач, тим самим опановують методами розв'язання творчих завдань, усвідомлюють потребу у розвитку навичок дослідницької діяльності.

Уточнення та збагачення змісту завдань викладач може проводити з мінімальними витратами аудиторного часу шляхом використання систем комп'ютерної математики (СКМ), що дозволяє проводити глибокий аналіз результатів розв'язання: аналіз графіків, діаграм, числових масивів тощо.

З метою добору навчального матеріалу на підставі реально існуючих взаємозв'язків з математичними закономірностями, необхідно використовувати міжпредметні зв'язки фізики і математики, економіки і математики та інших предметів. Використання довідкової літератури, наукової літератури, журналів дозволяє формувати у студентів уміння і навички побудови математичних моделей відібраних явищ, фактів.

Діяльнісно-творчий компонент даного підходу сприяє формуванню і розвитку в студентів різноманітних способів діяльності, творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості. Особистісний компонент забезпечує самопізнання, розвиток

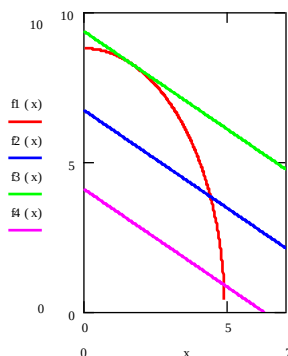


Рис. 1

рефлексивної здатності, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, морального самовизначення, формує життєву позицію студента [3, 5].

Формально, наведений нижче, приклад відноситься до теми “Екстремум функції багатьох змінних”. Проте викладач може отримати значно більший результат навчання, якщо задачу сформулювати у термінах економічної або іншої спеціальності. Аналіз розв’язку та формулювання висновків, звичайно не може бути обов’язковим для викладача математики.

Приклад 1. Математична модель виробництва підприємством двох видів продукції описується рівнянням

$$81x^2 + 25y^2 = 1921, \text{ де } x \geq 0 \text{ і } y \geq 0 - \text{обсяг продукції першого та}$$

другого видів. Ринкова вартість однієї тони продукції складає відповідно 2.5 тис. грн. і 3.8 тис. грн. Скласти план виробництва продукції, який забезпечив би максимальний прибуток, тобто знайти максимум цільової функції $\max\{2.5 \cdot x + 3.8 \cdot y\}$. Слід зауважити, що фактично підприємство ці види продукції може виробляти і в меншій кількості. Аналітичний розв’язок задачі дає значення $x = 1.672$, $y = 8.233$, а за допомогою відповідних послуг математичної системи одержуємо $x \approx 1.624$, $y \approx 8.266$.

Методику збагачення змісту навчального матеріалу з’ясуємо на прикладі вивчення деяких понять рядів Фур’є.

За традиційною методикою вивчення рядів Фур’є, за браком часу, студенти навчаються подавати рядом Фур’є парні і непарні функції, розглядаються приклади щодо подання рядом Фур’є довільних функцій, а також подання рядів Фур’є в комплексній формі, а також виконують розрахунково-графічні роботи. Не завжди розглядається представлення абсолютно інтегрованих функцій інтегралом Фур’є, приклади на перетворення Фур’є та обчислення спектральної щільності для абсолютно і не абсолютно інтегрованих функцій.

Застосування сучасних СКМ Mathematica, MathCAD, Matlab і ін., спеціалізованої програми NUMERI, дозволяє зосередити увагу студентів на поняттях та логіці методів рядів Фур’є, алгоритмах, звільнивши їх від громіздких обчислень. Слід також зауважити, що на прикладі тема рядів Фур’є студенти переконуються в тому, що без теоретичних основ, які вивчаються за традиційними методиками, неможливе глибоке оволодіння предметом. Крім того студенти реалізують набуті логічні та алгоритмічні здібності під час застосування відомих алгоритмів до конкретних ситуацій; зведення задачі до ланцюжка елементарних дій.

Приклад 2. Розвинути в ряд Фур’є за системою многочленів Лежандра

$$P_0(t) = 1, P_1(t) = t, P_2(t) = \frac{1}{2}(3t^2 - 1), \dots, P_n(t) = \frac{1}{2^n \cdot n!} \cdot \frac{d^n}{dt^n} [(t^2 - 1)^n], \dots \quad (1)$$

ортогональних при $t \in [-1, 1]$, функцію, задану на відрізьку $[-1; 1]$ співвідношенням:

$$f(x) = \begin{cases} 1, & -1 \leq x < 0, \\ 0.5 & x = 0, \\ x, & 0 < x \leq 1. \end{cases}$$

Многочлени Лежандра степені n позначимо $\text{Leg}(n, t)$. Скористаємось функціями математичної системи MathCAD. Перші шість членів ряду Фур’є-Лежандра має вигляд:

$$h(t) := \frac{1.5}{\sqrt{2}} - 0.167 \cdot \frac{\text{Leg}(1, t)}{\sqrt{0.667}} + 0.125 \cdot \left(\frac{\text{Leg}(2, t)}{\sqrt{0.4}} + \frac{\text{Leg}(3, t)}{\sqrt{0.286}} \right) - 0.021 \cdot \frac{\text{Leg}(4, t)}{\sqrt{0.222}} - 0.063 \cdot \frac{\text{Leg}(5, t)}{\sqrt{0.182}}$$

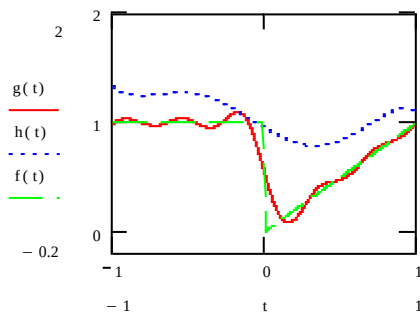


Рис. 2

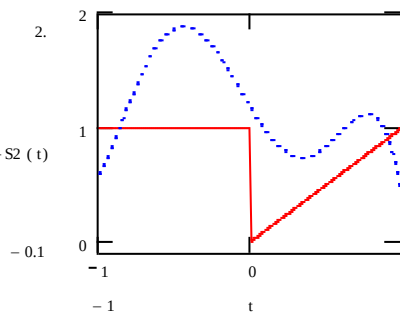


Рис. 3

Скористаємось відповідними функціями математичної системи MathCAD з метою побудови ряду Фур'є-Чебишева за ортогональною на відрізьку $[-1, 1]$ системою многочленів Чебишева $T_{cheb}(n, t)$. Нижче наведено часткову суму ряду.

$$S(t) := \left[\frac{T_{cheb}(0, t)}{\sqrt{2}} + (-0.167) \cdot \frac{T_{cheb}(1, t)}{\sqrt{0.667}} + (-0.333) \cdot \frac{T_{cheb}(2, t)}{\sqrt{0.933}} + 0.3 \cdot \frac{T_{cheb}(3, t)}{\sqrt{0.971}} + (-0.234) \cdot \frac{T_{cheb}(4, t)}{\sqrt{0.984}} + (-0.215) \cdot \frac{T_{cheb}(5, t)}{\sqrt{0.99}} \right]$$

Для порівняння на рис. 2 наведено графіки функції (приклад 2) та часткових сум $S_6(t)$ тригонометричного ряду (лінія із розривами) і ряду Фур'є-Лежандра. Часткові суми з однаковою кількістю членів тригонометричного ряду точніше наближують функцію, ніж відповідні часткові суми ряду, побудованого за системою многочленів. Такий же висновок можна зробити, проаналізувавши графіки на рис. 3, де наведено графік функції (приклад 2) і часткової суми $S_6(t)$ ряду Фур'є-Чебишева.

Важливою функцією, яку виконує вивчення математики у розвитку готовності до майбутньої професійної діяльності, є вплив навчання на становлення і розвиток мислення інженера. Так, зміст таких розділів курсу математики як диференціальні рівняння, ряди Фур'є, операційне числення і інші дозволяють закріпити професійні орієнтири у психічній сфері особистості студента. При цьому реалізується також функція орієнтації на застосування одержаних математичних результатів у спеціальних дисциплінах. У студентів виховується розуміння того, що при вивченні різних за природою явищ може бути застосована одна і та ж математична модель. З методикою математичного моделювання студенти знайомляться на заняттях, а процес оволодіння навичками математичного моделювання значно підсилюється, якщо використовуються СКМ.

У більшості практичних задач фізики, техніки частіше використовують тригонометричні многочлени. На заняттях за допомогою засобів СКМ студенти порівняно легко, на основі дібраного критерію, будують наближення сигналу та візуально порівнюють якість наближення. При цьому вони набувають вмінь проводити: аналіз і синтез; узагальнення і конкретизацію; аналогію; порівняння.

Приклад 3. Для функції $f(t)$, $t \in [0, 3\pi]$ знайти тригонометричний многочлен $T(t) = \alpha + \beta \cos t + \gamma \cos 2t$, $t \in \mathbb{R}$, який мінімізує норму $G(\alpha, \beta, \gamma)$:

$$G(\alpha, \beta, \gamma) = \sqrt{\int_0^{3\pi} (\alpha + \beta \cdot \cos(t) + \gamma \cdot \cos(2 \cdot t) - f(t))^2 dt}$$

Розв'язок системи має вигляд:

$$\alpha = \frac{1}{3} \cdot \frac{\int_0^{3\pi} f(t) dt}{\pi} \quad \beta = \frac{2}{3} \cdot \frac{\int_0^{3\pi} f(t) \cdot \cos(t) dt}{\pi} \quad \gamma = \frac{2}{3} \cdot \frac{\int_0^{3\pi} f(t) \cdot \cos(2 \cdot t) dt}{\pi}$$

На прикладі функції $f(t) := t$, $t \in [0, 3\pi]$ оцінимо якість наближення тригонометричними многочленами $f_1(t)$ і $f_2(t)$.

$$f_1(t) := 4.712 + 2 \cdot \sin(t) - \sin(2 \cdot t) + 0.667 \cdot \sin(3 \cdot t) - 0.5 \cdot \sin(4 \cdot t) + 0.4 \cdot \sin(5 \cdot t)$$

$$f_2(t) := 4.712 - 0.424 \cdot \cos(t)$$

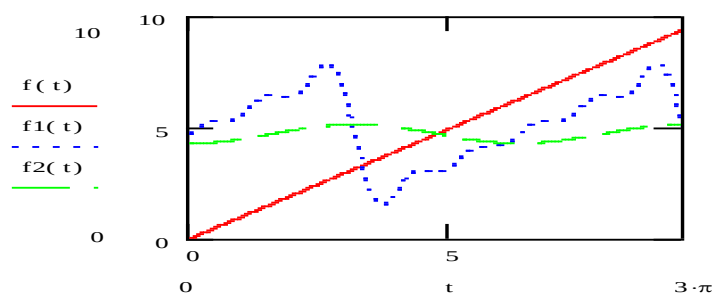


Рис. 4

Значення показника точності наближення функції $f(t)$ тригонометричними многочленами $f_1(t)$ і $f_2(t)$ такі: $G(4.712, 2, -1, 0.667, -0.5, 0.4) = 9.21$, $G(4.712, -0.424, 0) = 8.302$. Тобто, якість наближення тригонометричним многочленом $f_2(t)$ вища, ніж тригонометричним многочленом $f_1(t)$. Графік на рис. 4 ілюструє одержані результати обчислень.

Поява сучасних комп'ютерів та математичних комп'ютерних систем створили умови для використання у навчальному процесі більшої кількості наближених методів та ознайомлення студентів із сучасними наближеними аналітичними методами розв'язування, наприклад, ДР, зокрема, методом відомого українського математика Дзядика В.К. (1919-1998). Метод дає можливість на заданому проміжку будувати многочлени, які з високою точністю наближають шуканий розв'язок, особливо у випадку, коли коефіцієнтами лінійного диференціального рівняння (ДР) є многочлени. Без використання математичних комп'ютерних систем здійснити обчислення можна лише в найпростіших випадках.

Приклад 4. Записати часткову суму ряду Фур'є, яка апроксимує розв'язок диференціального рівняння

$$10 \cdot \frac{d^2}{dt^2} x(t) + 1 \cdot \frac{d}{dt} x(t) + 11 \cdot x(t) = 5 \cdot \cos\left(\frac{1}{3} \cdot t\right) \quad x(0)=0, \quad x'(0)=1$$

на ділянці можливої періодичності. За допомогою функції Odesolve. математичної комп'ютерної системи MathCAD одержано чисельний розв'язок, графік якого наведено на рис. 5. Можна зробити припущення, що з моменту $t=50$ с. і до $t=150$ с. розв'язок є періодичною функцією.

Обчисливши коефіцієнти

$$a_0 := \sum_{t=0}^{150} \frac{x(t)}{m}, \quad a(n) := \sum_{t=0}^{150} \frac{2x(t)}{m} \cdot \cos\left(n \cdot t \cdot 2 \cdot \frac{\pi}{m}\right), \quad b(n) := \sum_{t=0}^{150} \frac{2x(t)}{m} \cdot \sin\left(n \cdot t \cdot 2 \cdot \frac{\pi}{m}\right)$$

запишемо часткову суму

$$s(t) := \frac{a_0}{2} + \sum_{n=1}^{\frac{m}{2}} \left(a(n) \cdot \cos\left(n \cdot 2 \cdot t \cdot \frac{\pi}{m}\right) + b(n) \cdot \sin\left(n \cdot 2 \cdot t \cdot \frac{\pi}{m}\right) \right)$$

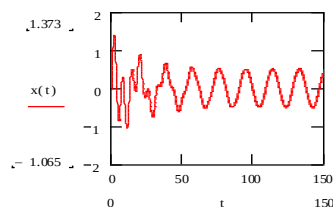


Рис. 5

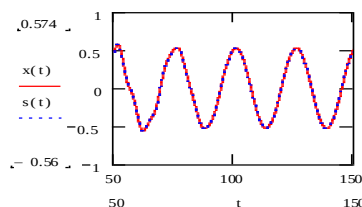


Рис. 6

Застосування СКМ до обчислювального експерименту з математичною моделлю частково усуває труднощі, що виникають під час аналітичного розв'язування задач. З іншого боку, такий підхід робить розв'язання, аналіз задачі цілком доступними навіть для студентів з недостатнім рівнем математичних знань, що, у свою чергу, створює реальні передумови для розширення змістової частини інших навчальних предметів.

Найважливішим елементом процесу керування навчальною діяльністю студентів є контроль їхніх знань, що забезпечує інформацію для забезпечення необхідної ефективності роботи системи керування [6,8].

У сучасній педагогіці методи діагностики рівня засвоєння знань студентів з використанням сучасних інформаційних технологій навчання. Теоретичні основи застосування тестів докладно висвітлені в працях Аванесова В.С., Машбиця І.Ю. і ін., а методичні аспекти щодо їх використання та практична розробка самих завдань на заняттях з математики були здійснені у працях [6], [9] і ін. Пропоновані вищевказаними авторами програмовані завдання здебільшого виконують контролюючо-навчальні функції, оскільки початково розглядались як одна з форм контролю та вправ. Слід зауважити, що ідея застосування програмованих завдань – досить приваблива можливістю здійснювати швидкий зворотній зв'язок між студентами та викладачем, вчасно з'ясувати відповідність реальних досягнень студентів із запланованими цілями навчання. Обов'язкові результати засвоєння знань, умінь при контролі знань передбачають і для викладача, і для студента з'ясування, наскільки успішно засвоюється матеріал, а також дають змогу своєчасно доопрацювати матеріал теми, що недостатньо засвоєний.

Наведемо фрагменти завдань поточного та підсумкового контролю знань студента.

Вказати геометричний зміст диференціального рівняння першого порядку

$$y' = f(x, y)$$

☐ Рівняння $y' = f(x, y)$ визначає зв'язок між координатами точки області та кутовим коефіцієнтом дотичної до інтегральної кривої у цій точці.

☒ Рівняння $y' = f(x, y)$ визначає зв'язок між абсцисою та ординатою точки.

☐ Рівняння $y' = f(x, y)$ визначає зв'язок між особливим і частинним розв'язком.

☐ Рівняння $y' = f(x, y)$ визначає зв'язок між загальним і частинним розв'язком.

Вибрати рівняння з відокремлюваними змінними.

☐ $y' = \frac{y^2}{x^2} - 2$ ☐ $y' + \frac{y}{x} = x^2$ ☐ $2xyy' = y^2 - 1$

☐ $(2x + y)dx + (x + 2y)dy = 0$

Таким чином, показано, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) навчання дозволяє значно ефективніше розв'язувати протиріччя між формально-логічним вивченням курсів математики та евристичною діяльністю інженера шляхом інтенсивного та систематичного впровадження адаптованих до навчального процесу завдань; між об'ємом знань та часом на оволодіння ними за рахунок одночасного використання всіх засобів подання інформації.

Застосування ІКТ підвищує пізнавальний інтерес студентів до навчального матеріалу, розширює можливості цілеспрямованого упорядкованого формування, поглиблення і розширення теоретичної бази знань студентів, дає можливість систематично розглядати різні шляхи розв'язання завдань, збільшити кількість завдань, урізноманітнити їх зміст. З іншого боку, викладення матеріалу за наведеним принципом дозволяє зберегти час для розв'язання більшої кількості практичних задач.

Розглянута методика вивчення математики демонструє студентам доцільність використовування комп'ютерів з метою ефективнішого засвоєння матеріалу; сприяє формуванню у студентів навичок використання пакетів, вмінь правильно аналізувати практичні задачі; використовувати такі методи наукового пізнання, як аналіз, порівняння, узагальнення та інше; активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів.

Література:

1. Жалдак М.І., Кузьміна Н.М., Берлінська С.Ю. Теорія ймовірностей і математична статистика з елементами інформаційної технології. – Київ: Вища школа, 1995. – 352 с.

2. Ключко В.І. Нові інформаційні технології навчання математики в технічній вищій школі. Автореф. дис... д-ра пед. наук. – К., 1998. – 36с.
3. Решетова З.А., Сергеева Т.А.. Формирование теоретического мышления студентов при изучении курса общей химии в высшей школе. “Современная высшая школа», 1978, № 3.
4. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Педагогика, 1985.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
6. Булах І.Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання: Дис. ... докт. пед. наук. – К., 1995. – 230 с.
7. Тихомиров О. Д. Стратегія і тактика комп'ютеризації//Вестник высшей школы. – 1988. – №2. – С.25-30
8. Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы. – М.:Знание, 1986. – 80 с.
9. Ухань П.С. Сучасні автоматизовані системи контролю знань: можливості та шляхи використання// Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання:Зб.наук. праць/ Редкол. – К.:НПУ імені М.П. Драгоманова. – Вип. 2. – 2000. – С. 104-122.

УДК 38.01

М.С. Коваль
м. Львів

ЗАКОНОМІРНОСТІ ВІЙСЬКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Військово-педагогічний процес – це складний, суперечливий, багатоступінчастий процес. На нього впливають різні чинники – внутрішні й зовнішні, об'єктивні й суб'єктивні, довгострокові й ситуативні. Тому в цьому процесі своєрідно виявляються закони і закономірності різного рівня й порядку. Вищий рівень складають найбільш загальні закони розвитку природи, суспільства і мислення. У військово-педагогічному процесі своєрідно виявляються закономірності розвитку суспільства, військової справи, формування особистості й колективу, пізнавальної діяльності та ін. І, звичайно, йому властиві педагогічні закономірності, котрі комплексно виражають найбільш істотні зв'язки й відносини цього процесу.

Розглянемо прояв у військово-педагогічному процесі деяких із зазначених закономірностей. Визначальний вплив на військово-педагогічний процес чинять соціально-економічні умови країни, військова політика держави, рівень розвитку освіти, науки, техніки, культури. В умовах науково-технічного прогресу продовжує зростати залежність військово-педагогічного процесу від військово-технічного чинника. Стрімко росте технічна оснащеність армії і флоту, з'являються нові засоби збройної боротьби,

удосконалюються способи бойових дій. Розвиток бойової техніки відбувається на базі мікроелектроніки, автоматики, обчислювальної техніки. Це вимагає від воїнів знань оптимальних умов її роботи, особливостей експлуатації та ін. Нова зброя, техніка, тактика вимагають більш ґрунтовних теоретичних, загальнонаукових знань, інтелектуальних навичок воїнів. Підвищується роль тактико-спеціальної виучки, військово-професійної майстерності, морально-психічної підготовки особового складу.

Військово-педагогічний процес – основний шлях підготовки воїна-громадянина, який виконує свої функції по захисту Батьківщини. Ось чому цей процес організується й здійснюється з урахуванням усього комплексу діючих закономірностей. Однією з таких закономірностей є та, що процес формування особистості носить цілісний характер, тобто всі функції, властивості та якості людини розвиваються комплексно, утворюючи цілісну систему. Зазначена закономірність обумовлює органічну єдність усіх структурних компонентів військово-педагогічного процесу, комплексний підхід до постановки всієї навчально-виховної роботи.

Офіцеру, як організатору військово-педагогічного процесу, необхідно враховувати і такі закономірності формування особистості, як провідна роль у формуванні особистості соціальних умов; залежність розвитку воїна від характеру й змісту військової діяльності;

взаємообумовленість внутрішніх психічних факторів і зовнішніх впливів на воїна; формування особистості з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей воїна; залежність формування особистості воїна від характеру взаємин між військовослужбовцями, духовної атмосфери у військовому колективі; залежність формування особистості воїна від якості навчально-виховної роботи в підрозділі, частині. Особистість воїна формується в колективі. Становлячи собою важливий чинник виховання, військовий колектив у той же час є складним організмом, призначеним для виконання бойових і службових завдань. Тому у військово-педагогічному процесі підрозділи, частини здійснюють згуртування військового колективу в інтересах підвищення його боєготовності і боєздатності.

Військово-педагогічний процес, як уже відзначалося, властиві і специфічні педагогічні закономірності. Провідною з них є *єдність виховання (самовиховання), навчання (самоосвіти), розвитку й формування*.

Єдність виховання (самовиховання), навчання (самоосвіти) розвитку й формування не означає їхньої тотожності. Кожен з цих процесів має свою якісну визначеність. Ефективність військово-педагогічного процесу у більшому ступені залежить від урахування специфіки всіх його сторін, від глибокого розуміння їхньої сутності та особливостей усіма учасниками цього процесу.

Єдність складових частин військово-педагогічного процесу не виникає стихійно, її досягнення вимагає наполегливих, систематичних зусиль з боку всіх суб'єктів військово-педагогічного процесу. Важливо також добре зрозуміти, що тільки забезпечення зазначеної єдності в практиці навчально-виховної роботи веде до досягнення загальної мети військово-педагогічного процесу – усебічної підготовленості воїна і військових колективів до успішного вирішення покладених на них завдань у мирний і воєнний час.

Наприклад, єдність процесів навчання й виховання не означає, що вони не мають своїх специфічних особливостей. Охарактеризувати ці відмінності не настільки просто, тому що в реальному військово-педагогічному процесі насамперед упадає в око їхня спільність: процес виховання здійснює функцію навчання, а процес навчання неможливий без виховання. От чому при порівнянні цих процесів треба обов'язково спиратися на дуже важливий методологічний принцип виділення домінуючих функцій навчання й виховання.

Якщо порівняти основні функції навчання й виховання, то насамперед треба відзначити, що вони реалізуються у єдності чотирьох основних функцій – освітньої, виховної, формуючої й розвиваючої. Але з огляду на твердження Л. С. Виготського про те, що навчання йде попереду розвитку, можна сказати, що розвиток створює сприятливі передумови для більш успішного навчання й виховання на наступних етапах військово-педагогічного процесу.

Отже, навчання й виховання виконують визначені домінуючі функції у формуванні особистості військовослужбовця. Відповідно мають свої домінуючі характеристики,

завдання і зміст цих процесів. У змісті навчання превалює формування наукових уявлень, понять, законів, теорій відповідних умінь і навичок. У змісті виховання воїнів переважає формування переконань, норм, правил, ідеалів, соціально-значимих відносин, ціннісних орієнтацій, установок, мотивів, способів і правил поведінки.

Можна стверджувати, що обидва процеси одночасно впливають на свідомість, діяльність, відносини, волю та емоції військовослужбовців. Але процес навчання безпосередньо формує свідомість особистості, а через нього й інші особистісні параметри воїна. Процес виховання насамперед звернений до відносин, дій та емоцій, а також впливає на поведінку військовослужбовців.

Процеси навчання й виховання ведуть до загального розвитку як окремого воїна, так і військового колективу. При цьому навчання переважно впливає на інтелектуальну, а виховання – на мотиваційну та емоційну сфери. Завдяки цьому процес навчання виступає в ролі одного з засобів виховання, а процес виховання – у ролі одного із стимулюючих чинників навчання.

У цілісному військово-педагогічному процесі чітко виявляється специфіка форм навчання й виховання. Якщо в навчанні військовослужбовців використовують переважно лекції, семінари, практичні заняття, стажування, тактичні, тактико-спеціальні та інші заняття, то у виховному процесі – виховні заходи індивідуального й колективного характеру, громадську діяльність та ін.

Процес навчання, як правило, протікає у військовому підрозділі (роті та її рівних підрозділах) і частині за певним планом бойової підготовки. Процес виховання у військах цілеспрямований. Протікає цей процес у ході бойової, гуманітарної, морально-психічної, культурно-просвітницької, фізичної, службової та інших видів діяльності.

У ході виховання надзвичайно важливе значення має вплив середовища, засобів масової інформації, які не можна не враховувати при організації цього процесу.

Одна із специфічних закономірностей військово-педагогічного процесу – *відповідність навчально-виховних впливів командирів, усіх вихователів і навчальної діяльності воїнів їхнім духовним потребам, пізнавальним і фізичним можливостям, ступеню згуртованості військового підрозділу (частини)*. Дана закономірність виражає спрямованість дій усіх суб'єктів військово-педагогічного процесу у підрозділі, частині, їхнє прагнення врахувати внутрішні сили воїнів у вирішенні завдань бойової і морально-психічної підготовки, їхня діяльність, з одного боку, повинна максимально відповідати завданням, які розв'язуються навчальною групою, підрозділом (частиною), а з іншого боку – індивідуальним і груповим особливостям воїнів, їх індивідуальній і груповій діяльності, фізичним та інтелектуальним можливостям, рівню навченості і вихованості.

Розкриваючи взаємодію суб'єктів та об'єктів педагогічної діяльності, варто підкреслити, що головна особливість, своєрідність останніх полягає в тому, що вони одночасно є суб'єктами навчальної, службової, виховної діяльності. Тому одне з основних завдань командирів, начальників, усіх офіцерів, сержантів на всіх етапах формування особистості воїна – допомогти йому знайти себе, активно втягнути його в усі сфери життя й діяльності підрозділу, сформувати його активну громадянську позицію. Разом з тим суб'єкт впливу – начальник у ході взаємодії з підлеглими не тільки учить і виховує їх, але і сам виховується, вчиться, здобуває нові якості, удосконалює свою педагогічну майстерність.

Наступною педагогічною закономірністю є *моделювання (відтворення) у процесі бойової і морально-психічної підготовки воїнів умов бойової діяльності*. Ця закономірність вимагає, щоб військово-педагогічний процес у підрозділі, військовій частині відповідав особливостям і характеру сучасної війни, а вся підготовка воїнів здійснювалася з урахуванням їх дій у сучасному бою, а також в екстремальних ситуаціях у мирний час. При моделюванні бою, як свідчить досвід, особлива увага приділяється створенню складної, напруженої обстановки, подоланню умовностей і спрощень на заняттях та навчаннях.

Усі закономірності військово-педагогічного процесу діалектичне взаємозалежні між собою. Це ускладнює навчально-виховний процес. Разом з тим, виступаючи у вигляді стійких тенденцій, ці закономірності чітко визначають напрямки роботи командирів, підлеглих, вихователів і вихованців.

Рушійною силою, джерелом розвитку військово-педагогічного процесу є об'єктивно властиві йому суперечності. Вони виражають специфіку процесу, його багатогранність і виявляються в сфері дії основних груп закономірностей.

До головних груп суперечностей військово-педагогічного процесу відносяться:

- суперечності між вимогами до військово-педагогічного процесу і його реальним станом; між досягненнями науки і ступенем їхнього відображення у військово-педагогічному процесі; між способами бойових дій, які змінилися, і методикою їхнього вивчення та ін. Головна умова успішного вирішення цих суперечностей – глибоке розуміння та оперативна реалізація у військово-педагогічному процесі вимог держави до підготовки особового складу в сучасних умовах (викладені в керівних документах);

- суперечності процесу формування особистості воїна: між потребами, які сформувалися, і способами їхнього задоволення; між цілісним характером формування

особистості і ступенем розвитку її окремих якостей; між домаганнями особистості і її реальними можливостями; між сформованими і новими способами діяльності та ін. Головними умовами вирішення суперечностей даної групи є допомога воїнам в усвідомленні наявних суперечностей, спонукання воїнів до вирішення суперечностей, які виникли, створення умов для їх подолання;

- суперечності процесу формування військового колективу: між вимогами бойової готовності і рівнем згуртованості, бойової злагодженості колективу; між інтересами окремої особистості (чи групи воїнів) і інтересами всього колективу; між можливостями колективу і характером покладених на нього завдань та ін. У вирішенні суперечностей даної групи перша роль належить суворому урахуванню дії закономірностей формування й розвитку військового колективу, вмілому використанню шляхів його згуртування, стилю керівництва колективом;

суперечності власне педагогічного характеру: між вихованням, навчанням, розвитком, формуванням, психологічною підготовкою, самовихованням і самоосвітою; між навчально-виховними впливами суб'єктів військово-педагогічного процесу і рівнем навченості, вихованості воїнів і військових колективів; між характером сучасного бою і досягнутим рівнем його моделювання у військово-педагогічному процесі. Основними умовами їхнього вирішення є: постійна турбота командирів, штабів, виховних структур про військово-професійну спрямованість військово-педагогічного процесу, про розвиваючий характер навчання і виховання, про характер навчання, яке виховує, про навчальний характер психологічних тренувань і вправ; досягнення нерозривного зв'язку навчання й виховання з практичною діяльністю воїнів;

максимальне наближення процесу навчання особового складу до умов бойової обстановки; постійне підвищення рівня педагогічної культури й методичної майстерності суб'єктів ВПП; цілеспрямоване керівництво самовихованням і самоосвітою;

суперечності, які носять випадковий характер і викликаються суб'єктивними чинниками, – це різного роду відхиленнями від вимог військових статутів, настанов, інструкцій; відстала матеріально-технічна база, низька організація служби; недостатня психолого-педагогічна підготовка офіцерів та ін.

Шляхи подолання даних суперечностей обумовлюються причинами їхнього виникнення і конкретними умовами, які характеризують положення справ у підрозділі, частині. Головне тут – підвищення організованості, особистої відповідальності й педагогічної майстерності офіцерів, сержантів, загальної культури особового складу.

Форми прояву й вирішення суперечностей військово-педагогічного процесу різноманітні. Однак усі вони виступають для його учасників у вигляді певних труднощів, подолання яких вимагає великого напруження розумових і фізичних сил, творчого ставлення до справи. Практика показує, що командири (начальники) відчують істотні труднощі в організації і проведенні навчально-виховної роботи. Деякі найбільш типові з них представлені такими групами:

- а) труднощі становлення в посаді:

- забезпечення планомірного, організованого входження в посаду;
- поєднання виконання службових (у тому числі навчально-виховних) обов'язків з турботою про задоволення особистих потреб і сімейно-побутового настрою;

адаптація в новому соціальному середовищі, вироблення правильного стилю поведінки;

- практичне виконання функцій керівника, організатора, вчителя і вихователя підлеглих; подолання психологічного бар'єра у взаєминах з підлеглими, забезпечення повної довіри й взаєморозуміння з ними;

стримування від прояву елементів переваги, зарозумілості, зазнайства;

подолання стану непевності, скутості, напруженості, почуття боязкості в спілкуванні з підлеглими;

установлення статутних стосунків з начальниками, старшими, офіцерами-однолітками, підлеглими;

- завоювання справжнього авторитету у військовому колективі;

б) труднощі, пов'язані з особливостями об'єкта навчально-виховної роботи, вивченням та урахуванням великого різноманіття індивідуальних і групових соціально-психологічних, професійних та інших особливостей підлеглих; навчанням і вихованням рівних (а нерідко і старших) за віком, які мають великий службовий і життєвий досвід підлеглих; робота з підлеглими, котрі мають відхилення в характері й поведінці, негативно ставляться до військової служби, входили раніше в різні неформальні об'єднання молоді (у тому числі і з антисоціальною спрямованістю), проявляють недисциплінованість, здійснюють аморальні, асоціальні вчинки та ін.; організація їхнього перевиховання; диференціювання всіх навчально-виховних впливів з урахуванням особливостей об'єкта; недостатня моральна, військово-професійна та особливо психолого-педагогічна підготовленість частини сержантів (старшин); вивчення психології колективу і вибір шляхів його згуртування;

в) труднощі, пов'язані зі складністю завдань, які розв'язуються, не завжди достатніми знаннями й досвідом навчально-виховної роботи: забезпечення реалізації загальних вимог до бойової підготовки, військової дисципліни в керівництві підрозділом; застосування психолого-педагогічних знань у практиці роботи з особовим складом:

поєднання навчально-виховної роботи з виконанням інших функціональних обов'язків; здійснення на практиці єдності у вирішенні завдань виховання, навчання, розвитку й формування; створення й забезпечення функціонування систем зміцнення військової дисципліни й виховання дисциплінованості, індивідуально-виховної роботи; реалізація знань військової психології і педагогіки для згуртування колективу підрозділу; використання всіх видів діяльності особового складу (занять, навчань, робіт, обслуговування техніки) для вирішення конкретних навчально-виховних завдань; зосередження уваги на вирішенні ключових проблем у навчанні й вихованні підлеглих; проникнення у внутрішній світ підлеглого, встановлення з ним щирого контакту і взаєморозуміння; вибір найбільш ефективних методів, засобів і прийомів впливу на підлеглих; здійснення всебічного психолого-педагогічного аналізу конкретних ситуацій своєї навчально-виховної практики, стосунків;

створення обстановки, наближеної до бойової, на заняттях, в організації усіх видів діяльності особового складу;

- забезпечення єдності слова і справи при виконанні всіх своїх обов'язків; узгодження своїх виховних впливів з діями начальників, сержантів; розв'язання конфліктних ситуацій, які виникають у військовому підрозділі та ін.

Глибоке розуміння офіцерами суті перерахованих труднощів, грамотне, наполегливе й послідовне їхнє подолання є важливою умовою перетворення суперечностей військово-педагогічного процесу і викликаних ними труднощів у рушійні сили розвитку та удосконалювання цього процесу. Суперечності військово-педагогічного процесу, як бачимо, вирішуються спільними зусиллями його суб'єктів та об'єктів, тобто всього особового складу підрозділу, частини (корабля). Але шляхом зняття одних суперечностей породжуються інші, котрі знову вирішуються і знову виявляються на новому якісному рівні. У цьому і складається суть безупинного поступального діалектичного розвитку військово-педагогічного процесу.

Таким чином, безупинне удосконалювання всіх компонентів військово-педагогічного процесу як системи є об'єктивною передумовою забезпечення високої боєздатності підрозділів і частин.

В удосконалюванні військово-педагогічного процесу вирішальна роль належить командирі, всім офіцерам. Від їхньої професійної майстерності, моральної зрілості, загальної і педагогічної культури у прямій залежності знаходиться ефективність навчання, виховання, розвитку воїнів, формування у них необхідних якостей.

Література:

1. Барабанщиков А.В., Давыдов В.П., Феденко Н.Ф. Основы военной психологии и педагогики: Учебное пособие. – М., 1998.
1. Военная дидактика: Учебник / Отв. ред. Л.Г. Лаптев. – М., 1998.
2. Военная педагогика: Учеб. пособие / Под общ. ред. А.В. Барабанщикова. – М., 1986.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1998.

4. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логика. 2001.
5. Дьяченко М.И., Осипенков Е.Ф. Мерзаяк Л.Е. Психолого-педагогические основы деятельности командира / Под ред. Павловского И.Г. – М., 1977.
6. Каменский Я.А. Великая дидактика. – М., 1947.
7. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспектива. – М., 1991.
8. Основы военной психологии и педагогики: Учеб. пособ. / Под ред. А.В. Барабанщикова, Н.Ф. Феденко. – М., 1981.
9. Психология и педагогика высшей военной школы / Под ред. А.В. Барабанщикова. – М., 1989.
10. Профессиональная педагогика / Гл. ред. С.Я. Батышев. – М., 1997.
11. Талызина Н., Печенюк К, Хилковский Л. Пути разработки профиля специалиста. – М., 1987.

УДК 37.035.7

М.М. Козяр

м. Львів

ВИХОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВІЙСЬКОВОМУ ПІДРОЗДІЛІ

Під *технологією виховної діяльності* у військовому підрозділі розуміють сукупність методологічних та організаційно-методичних підходів і принципів, а також установок, які визначають доцільний підбір, компонування й порядок використання виховного інструментарію. Вона визначає стратегію, тактику й техніку організації процесу виховання особового складу.

Стратегія виховання задає загальний задум, перспективи й план досягнення цілей виховання в процесі вирішення практичних завдань. Вона базується на концепції виховної діяльності у Збройних силах та інших військових формуваннях України.

Виховний процес у підрозділі (частині) повинен бути за своєю сутністю, змістом та організацією адекватним єдиній концепції виховання, прийнятій в Україні. Виховна діяльність усіх суб'єктів орієнтується на вирішення власне виховних завдань, а також проникнення в усі сфери життєдіяльності армійської організації для досягнення її соціально значимої цінності та оптимального стану.

Тактика виховання відповідно до його стратегії визначає систему організації виховної діяльності не тільки в безпосередньо підлеглих структурах, але і у всіх підрозділах, з кожним конкретним військовослужбовцем. Вона виробляється на правовій основі, відповідно до наукових рекомендацій і з урахуванням реального рівня результатів виховання. Ефективність обраної тактики багато в чому визначається комплексністю залучення наявних сил, засобів і методів виховання.

Техніка виховання характеризує сукупність прийомів, операцій та інших дій офіцера по використанню виховного інструментарію. Комплексне, взаємозалежне їхнє застосування повинно бути вивіреном і погодженим методично. Оволодіння командиром (начальником) такою методикою виступає важливою передумовою ефективного виховання в підрозділі (частині).

У виховній технології можна виділити такі її складові елементи, як прийом, ланка і підсистема. *Виховний прийом* командира (начальника) визначає залучення сил і засобів для досягнення конкретного виховного впливу. *Виховна ланка* – це окрема, самостійна частина виховної технології, що поєднується загальною метою і має для неї самостійне значення. *Виховна підсистема* є сукупністю взаємозалежних, послідовно задіяних прийомів і ланок для формування соціально-ціннісних якостей і звичок поведінки.

Виховна технологія реалізується в процесі виховання, який складається із сукупності заходів, які виконуються послідовно. Він становить органічну частину цілісного діяльнісно-виховного процесу. Досягнення заданих цілей здійснюється найбільш ефективними способами – методами виховання.

Оцінюючи виховну технологію як систему задіяних методів виховання, яка дозволяє командирю (начальнику) вирішувати безліч педагогічних завдань, важливо визначити умови, що сприятимуть йому успішно ними опановувати й використовувати їх.

Метод виховання, як основний елемент технології, становить собою певний спосіб однорідного педагогічного впливу на воїнів і військові колективи чи взаємодію з ними з метою формування й розвитку в них якостей, необхідних для успішного виконання військового обов'язку. Щоб розкрити його зміст, варто усвідомити, які сторони педагогічної діяльності командира (начальника) знаходять у ньому відображення.

Методи виховання застосовуються командиром (начальником) комплексно у взаємозв'язку. Їхнє головне призначення полягає у встановленні ефективної взаємодії між всіма учасниками виховного процесу в підрозділі.

Початковим моментом для побудови системи методів є уточнення їхньої ролі в педагогічній практиці. У повсякденному військовому житті командир (начальник), як правило, не задумується над тим, який метод застосувати для вирішення виховного завдання. Однак для визначення принципової педагогічної лінії поведінки у складній ситуації він відчуває потребу в знанні певної сукупності можливих рішень. Оволодіння методами виховання і їхнє системне застосування дозволяють офіцеру не тільки чітко уявляти, що робити при повсякденному вихованні підлеглих, але і визначати перспективи виховної роботи, виявляти ефективні засоби досягнення її цілей.

На вибір конкретних педагогічних методів впливають багато факторів. З одного боку, це ситуаційні фактори: стан підлеглого й військового колективу, психологічні особливості командира (начальника), зовнішні обставини і багато іншого. У даному випадку застосування тих чи інших методів є реакцією на ситуацію, яка склалася, і лише частково може бути сплановане заздалегідь. З іншого боку, дія чинників стійкого характеру обумовлює усвідомлений і спланований вибір методів виховання. Це такі чинники, як рівень свідомості військовослужбовця й зрілості військового колективу, ступінь духовно-морального розвитку воїнів, освоєний стиль виховання, потреба у використанні нових методів взаємин вихователів і вихованців та ін. Вони визначають основу системи методів виховання, які обумовлюють якісні зміни повідних параметрів усього виховного процесу.

Діяльність командирів по вихованню воїнів і військових колективів має комплексний характер. Комплексний підхід до виховання є скоординованою взаємодією всієї різноманітної педагогічної діяльності посадових осіб, громадських організацій і військових колективів у процесі всіх видів військової діяльності й відпочинку особового складу, припускає використання системи методів виховання – сукупності взаємозалежних методів, об'єднаних єдиною метою (задумом).

Отже, **методи виховання** становлять собою складні дії, що припускають застосування системи педагогічних заходів. Методи виховання – це насамперед своєрідно організована діяльність. Кожний з методів виховання спрямований на вирішення специфічних виховних завдань, обумовлених метою виховання воїнів, а також особливостями суб'єктів виховання, які беруть у ньому участь. Виконуючи виховний вплив на військовослужбовця (військовий колектив) у цілому, кожен метод виховання володіє властивостями переважного розвитку в нього певних якостей. Методи виховання виконують цілком певні функції. Кожен з них містить у собі сукупність властивих лише йому засобів і прийомів педагогічного впливу, за допомогою яких вирішуються характерні для даного методу виховні завдання.

Засоби і прийоми складають основу методів виховання, вони пов'язані між собою та у практиці виховання воїнів застосовуються в єдності. Однак їх варто відрізняти один від одного.

Засоби виховання – це все те, за допомогою чого вихователі впливають на вихованців. До засобів виховання відносяться, з одного боку, різні види військової діяльності (бойове чергування, несення внутрішньої і вартової служб, бойове навчання та ін.), а з іншого боку – сукупність конкретних заходів, а також предметів, які використовуються командиром у процесі реалізації того чи іншого методу виховання (слово, наочні посібники, кінофільми, бесіди, збори, факти, документи, традиції, література, здобутки образотворчого й музичного мистецтва та ін.).

Прийоми виховання – це окремі випадки дій по використанню елементів чи окремих засобів виховання відповідно до конкретної педагогічної ситуації. Стосовно методу прийоми виховання носять підлеглий характер. Методи і прийоми можуть робити взаємопереходи, замінювати один одного в конкретних педагогічних ситуаціях. Так, переконання є одним з основних методів формування наукового світогляду, переконаності. У той самий час воно може виступати одним з методичних прийомів, які використовуються на різних етапах реалізації методів вправи чи прикладу. Знання й використання декількох засобів і прийомів зовсім не означає володіння виховною технологією. Сукупність засобів і прийомів виконує виховну роль лише тоді, коли вони застосовуються у певному педагогічному інструментуванні, коли їм надається відповідна педагогічна цілеспрямованість та упорядкованість. Володіння засобами й прийомами виховання дозволяє командирам (начальникам) відповідно до конкретних умов відібрати найбільш ефективні для даної ситуації методи і застосовувати їх у певному поєднанні, віддаючи перевагу якомусь одному з них.

У системі методів виховання не можна розглядати кожен конкретний метод як універсальний, окремо від інших. Тільки застосування сукупності методів виховання в їхньому технологічному взаємозв'язку дозволяє досягати виховних цілей. Жоден метод виховання, узятий ізольовано, не може забезпечити формування у воїнів свідомості, переконаності й високих морально-бойових якостей. Інакше кажучи, жоден з методів не є універсальним і не вирішує всіх завдань виховання.

У військовій педагогіці існує кілька класифікацій методів виховання. Одна з них як методи виділяє переконання, вправу, заохочення, примус і приклад. Інша у своїй основі складається з традиційних методів (переконання, приклад, вправа, заохочення, примус) і доповнений такими методами, як змагання, критика і самокритика. Третя містить у собі кілька груп: 1) група методів, які безпосередньо спонукають до прояву активної життєвої позиції; 2) методи оволодіння узагальненим соціальним досвідом; 3) група методів нагромадження особистого досвіду соціально-ціннісної діяльності; 4) оціночно-стимулюючі й коригувальні методи.

На наш погляд, для класифікації методів виховання слід врахувати всі боки даного цілісного процесу і насамперед його основні функції. Відповідно до цього можна виділити найбільш діючі методи виховання і подати їх такими групами:

- **традиційні нормативно** прийняті (визначаються організаційно-методичними вказівками з виховної роботи, наказами, директивами та іншими нормативними вимогами) – переконання, вправа, заохочення, примус і приклад;

- **інноваційно-діяльнісні** (обумовлені впровадженням нових виховних технологій, які доцільно реалізовувати в процесі військової служби і у ході вирішення різних завдань) – моделювання, алгоритмізація, творча інваріантність та ін.;

- **неформально-міжособистісні** (здійснюються через авторитетних військовослужбовців та інших людей);

- **рефлексивні й тренінгово-ігрові** (забезпечують оволодіння індивідуальним і груповим досвідом, а також корекцію поведінки і дій у спеціально заданих умовах) – соціально-психологічні тренінги, ділові ігри, самоаналіз, самовиховання та ін.

Виховання як процес залучення виховних методів стає дуже складною, багатогранною, але обов'язково пріоритетною функцією офіцера. Зрозуміло, на якомусь етапі виховного процесу той чи інший метод може використовуватися в більш-менш ізольованому виді. Однак без відповідного підкріплення іншими методами, без взаємодії з ними він утрачає своє призначення, сповільнює досягнення виховної мети. Такий підхід дозволяє повніше врахувати історичний досвід, сучасні досягнення педагогічної науки й практики, що творчо, у взаємодії з іншими сферами пізнання і перетворення озброюють військові кадри продуктивними виховними моделями, алгоритмами й технологіями.

Військовий досвід показує, що процес виховання завжди протікає в рамках виховної системи та опосередкований нею. Виходячи з того, що командир (начальник) безпосередньо взаємодіє у виховному процесі з підлеглими, можна запропонувати йому закласти в основу виховної технології систему методів виховання традиційного та інноваційного характеру. У

числі таких методів доцільно розглянути переконання, вправу, заохочення, приклад, примус, тренінг та ін.

Система методів виховання воїнів покликана виконувати ряд функцій. Найважливішими з них є передача досвіду відносин (норм і правил поведінки, установлених суспільством); організація поведінки воїнів і військових колективів відповідно до встановлених норм і правил; стимулювання духовних і фізичних сил воїнів при виконанні обов'язків військової служби; попередження розвитку небажаних, негативних рис характеру й поведінки; розв'язання виникаючих конфліктів та ін.

Для командира (начальника) важливо домагатися безупинного удосконалювання методів виховання. Тут можна виділити такі напрямки, як загальна оптимізація технології виховання та удосконалювання в ній усієї системи виховних методів; збагачення виховної практики продуктивними методами; оволодіння новими прийомами, засобами і діями та ін.

Щоб упевнено та ефективно застосовувати виховні технології і їхні провідні компоненти – методи виховання, прогнозувати результат, приймати науково обґрунтовані рішення, необхідно володіти достатньою підготовленістю до цієї роботи. Важливо не тільки мати уявлення про виховні технології і їхні взаємозалежні компоненти, але знати характерні для методів виховання засоби й прийоми, умови оптимального вибору та застосування обраних методів і багато чого іншого.

Як відомо, у вітчизняній педагогіці головним методом виховання визнається *метод переконання*, тому що йому належить визначальна роль у формуванні найважливіших якостей людини – наукового світогляду, свідомості й переконаності.

Переконати військовослужбовця – це значить перетворити у головні мотиви його поведінки, дій і вчинків ідеї, моральні норми, вимоги військової присяги й статутів та ін.

У застосуванні методу переконання використовуються два основних, нерозривно пов'язаних засоби: переконання словом і переконання справою. Слово, мова командира – могутня зброя виховання. Успіх переконання словом залежить від поєднання змісту, жвавості, емоційності та образності мови, її простоти, ясності й доступності.

Найбільш розповсюдженими прийомами і засобами переконання словом є роз'яснення, доказ, спростування, порівняння, зіставлення, аналогія, посилення на авторитет та ін. Переконання словом повинне органічно поєднуватися з переконанням справою, практикою.

При переконанні справою найбільше часто використовуються такі прийоми: показ воїну суспільної цінності й значимості його дій і вчинків; доручення практичних завдань, які сприяють подоланню сумнівів, помилкових поглядів; показ бойової техніки з метою упевнитися в її властивостях; аналіз життєвих явищ, котрі спростовують помилкові погляди; посилення на досвід товаришів по службі; особистий приклад офіцера та ін. Ефективність і дієвість методу переконання залежать від ряду умов, які сприяють процесу перетворення знань, теоретичних положень та ідей в особисті переконання воїнів.

Найважливішою умовою є переконаність самого вихователя, його принциповість, що виключає розрив між словами і вчинками. Успішно переконувати інших може тільки той, хто сам твердо переконаний у тім, про що говорить. Особиста переконаність командира, глибока віра в правоту своєї справи, справедливий характер тих цілей, яким служать воїни, дозволяють вихователю впливати благотворно на їх свідомість.

Умовами успішного переконання виступають справедливість, чесність і щирість вихователя, його готовність та вміння відповідати на гострі й злободенні питання. Успіх переконання досягається також умінням вихователя ясно, просто й дохідливо викладати свої думки, емоційно виражати їх за допомогою голосу, жесту. Важливими умовами дієвості методу переконання є широкий загальнонауковий і військовий кругозір, освіченість і ерудиція вихователя, його життєвий і службовий досвід.

Успіх переконання залежить і від педагогічного такту вихователя, розуміння ним психології підлеглого. Тактовне ставлення до воїнів припускає насамперед щире прагнення вихователя допомогти їм знайти істину, перебороти помилкові погляди й думки. Такт

виключає прояв з боку командирів зарозумілості, повчального тону, брутальності, глузувань, докорів.

Необхідною умовою забезпечення успіху переконання воїнів є диференційований підхід до різних категорій військовослужбовців. Те, що приносить ефект при переконанні солдатів і сержантів, не завжди спрацьовує серед офіцерів, тому що вони мають різний життєвий і професійний досвід, а також освіту й культурний рівень.

Неодмінною умовою ефективності процесу переконання є зв'язок з життям, практикою військової діяльності. Конкретний матеріал, узятий з життя країни, підрозділу, частини. Збройних Сил у цілому, підвищує переконливість мови, підсилює аргументацію, доказовість, виховну силу.

У вихованні воїнів широке застосування знаходить *метод вправи*. Вправа, як спеціальна, багаторазово повторювана воїнами діяльність, необхідна для удосконалювання навичок поведінки в різних ситуаціях як результату підвищення свідомості. Метод вправи дозволяє кожному вихователю і самому вихованцю швидше досягти бажаної мети: поєднати слово і справу, сформувати стійкі якості й риси характеру воїна. Його сутність полягає в такій організації повсякденного життя й діяльності воїнів, яка зміцнює їхню свідомість, загартовує волю, сприяє формуванню звичок правильної поведінки.

Можливості виховання воїнів шляхом вправ дуже широкі. Весь уклад військового життя, бойове навчання позитивно впливають на розвиток особистості воїна, ставлячи його перед необхідністю взаємодіяти з товаришами по зброї, підкоряти свої вчинки і дії цілям підвищення бойової готовності підрозділу. Саме в ході навчань, маневрів, бойового чергування створюються умови для формування морально-психічних і бойових якостей, а також сміливості, мужності, самовідданості.

Метод вправи ефективний при дотриманні ряду умов. Однією з найважливіших умов вироблення й розвитку позитивних звичок поведінки, вольових якостей, сміливості, рішучості та ініціативи є висока свідомість і глибока переконаність воїна. Чим вищий рівень свідомості військовослужбовця, тим з більшою наполегливістю й завзятістю він буде загартовувати свою волю і характер, тим більше буде виявляти ініціативи, творчості.

Для удосконалювання морально-бойових та інших професійно важливих якостей особового складу велике значення має системний підхід до вправ, що містить у собі послідовність, плановість, регулярність. Це значить, що командир повинен планувати обсяг і черговість навантажень, які впливають на розвиток позитивних звичок, на удосконалювання вольових якостей.

Успіх використання методу вправи у формуванні якостей особистості воїна залежить також від всебічного урахування вікових, психологічних, фізіологічних та інших індивідуальних особливостей підлеглих. Щоб не допустити моральних і психічних травм, не надломити людину, ускладнювати вправи й збільшувати навантаження треба поступово.

Важливим методом виховання воїнів є *приклад*. Приклад командира, кращих воїнів виступає в процесі виховання як метод, що чинить великий вплив на свідомість, почуття й волю воїнів. Суть цього методу полягає в цілеспрямованому й систематичному впливові вихователів на воїнів особистим прикладом, а також всіма іншими видами позитивного прикладу, покликаних служити зразком для наслідування, основою для формування ідеалу поведінки засобом самовиховання.

Виховна сила прикладу ґрунтується на природному прагненні молодих людей до наслідування. Не маючи багатого життєвого досвіду, навичок поведінки в різних ситуаціях, вони змушені шукати зразки правильної поведінки.

Необхідно домогтися, щоб кожен командир був зразком моральної чистоти, шляхетності, дисциплінованості, чуйності, тактовності, поважного ставлення до військовослужбовців.

У процесі виховання на позитивному прикладі необхідно дотримувати ряд умов. Насамперед, приклад повинен бути суспільно та особисто значимим. Чим глибше усвідомлюють військовослужбовці його суспільну цінність, тим він ближчий їм особисто,

чим більше подібності між ними і прикладом, тим сильніший вплив позитивного прикладу. Тому приклад легше сприймається й засвоюється тоді, коли він узятий із сфери діяльності того виду і роду військ, у якому служать воїни.

Вплив позитивного прикладу тим сильніший, чим яскравіше, емоційніше описується обстановка, в якій відбувалася діяльність, котра служить прикладом для наслідування, дається характеристика тих труднощів, які переборювалися. Такий опис прикладу викликає почуття гордості, захоплення, змушує відчувати обстановку, в якій знаходився герой, наочно уявити її.

Позитивний приклад має виховну силу в тому випадку, якщо він органічно пов'язаний з високими якостями особистості командира і проявляється не від випадку до випадку, а постійно.

Значне місце у вихованні воїнів займає *метод заохочення*, який становить собою специфічну упорядковану сукупність прийомів і засобів морального й матеріального стимулювання воїнів. Заохочення завжди несе в собі оцінну й стимулюючу функції. Моральне й матеріальне заохочення активно допомагає військовослужбовцям усвідомити ступінь діяльності в досягненні загальної мети – підвищення бойової готовності підрозділу (частини), осмислити свою поведінку, закріпити позитивні риси характеру, корисні звички.

Дисциплінарним статутом передбачені основні види заохочення, котрі застосовуються до військовослужбовців, і зазначено, що заохочення є важливим засобом виховання військовослужбовців і зміцнення військової дисципліни. Заохочення – дуже тонкий і сильний засіб виховання підлеглих. Тому його застосування вимагає від вихователя серйозного й вдумливого ставлення.

Для того щоб заохочення впливало на воїна і військовий колектив, при його застосуванні слід дотримуватися таких педагогічних умов:

- 1) будь-яке заохочення повинно бути педагогічно обґрунтованим і доцільним;
- 2) спрямовуватись на стимулювання успіхів воїнів і військових колективів у вирішенні головних, стрижневих завдань, які стоять перед підрозділом, частиною;
- 3) правильного поєднувати його види, урізноманітнити форми;
- 4) перетворювати заохочення у надзвичайне дійство.

Не можна недооцінювати і такий важливий вид заохочення, як зняття раніше накладеного стягнення.

Виховна роль заохочення значно підвищується, якщо його активно використовують у своїй роботі сержанти й старшини. Практика показує, що багато молодших командирів дуже рідко користуються своїм правом заохочувати підлеглих.

Будь-яке заохочення припускає і його гласність. Адже заохочення має виховне значення не тільки для того, хто його одержав, але і для всього особового складу. Гласність заохочення дає можливість привернути увагу усіх воїнів до вчинків товариша, викликати в них почуття захоплення, спонукати їх більш вимогливо ставитися до власної поведінки. З метою забезпечення гласності заохочення варто повідомляти в урочистій обстановці, перед строєм або на зборах особового складу. При цьому важливо правильно виразити сутність учинків, за які військовослужбовець заохочений, відзначити досягнутий результат, а також заслуги особистості воїна.

Заохочення здійснює ефективний виховний вплив, коли воно виголошується вчасно, в урочистій обстановці, заноситься в службову картку військовослужбовця та обов'язково приводиться до виконання.

У вихованні особового складу армії і флоту використовується і *метод примусу*. Під методом примусу розуміється система засобів і прийомів впливу на воїнів, котрі порушують закони, військові статuti й норми моралі, з метою виправити їхню поведінку і спонукати сумлінно виконувати свій військовий обов'язок. Примусити військовослужбовця – значить заставити його виконувати волю командира (начальника), волю військового колективу в інтересах вирішення завдань, котрі стоять перед підрозділом (частиною).

Цей метод застосовується після того, як всі інші методи впливу на воїна були вичерпані і не дали бажаних результатів. У руках вихователів є різні форми примусу: категорична вимога, заборона, попередження про можливе покарання, накладення дисциплінарного стягнення, осуд громадськістю, притягнення до кримінальної відповідальності.

Для того щоб дисциплінарне стягнення чинило потрібний виховний ефект, при його застосуванні повинні дотримуватися певні педагогічні вимоги, саме:

- необхідно глибоко розібратися в суті вчинку, з'ясувати його мотиви, обставини, при яких він був зроблений, колишню поведінку підлеглого, особливості його особистості, а також час його перебування на службі й ступінь знання порядку служби;
- вияснити як військовослужбовець ставиться до свого негативного вчинку, як його сам оцінює і як реагує на стягнення;
- до накладення стягнення необхідно в особистій бесіді з воїном установити причини провини, ступінь усвідомлення ним своєї провини та оцінки поведінки;
- покарання має застосовуватись правильно, з урахуванням характеру провини і його впливу на навколишніх;
- будь-яке покарання повинно бути справедливим. Несправедливе стягнення ображає воїна, підриває авторитет офіцера, який наклав стягнення, негативно впливає на стан військової дисципліни й морально-психічну атмосферу у військовому колективі;
- має дотримуватися певний порядок накладення стягнення й приведення його у виконання. Дисциплінарний статут вимагає повідомляти стягнення особисто військовослужбовцю чи перед строєм. Покарання перед строєм необхідно для того, щоб воїн, який провинився, пережив почуття ганьби, відповідальності перед товаришами;
- стягнення повинно бути обов'язково занесене в службову картку й приведено до виконання. У протилежному випадку стягнення має формальний характер і не досягає виховної мети.

Зовсім неприпустиме накладення стягнення на весь особовий склад підрозділу замість покарання безпосередніх винуватців. Огульне й масове застосування стягнень сприяє виникненню і розвитку негативної морально-психічної атмосфери в колективі, може привести до кругової поруки.

Успішне вирішення складних і відповідальних завдань виховання воїнів багато в чому залежить від рівня підготовленості вихователів, їхньої педагогічної культури, службового й морального авторитету, від знання закономірностей, принципів і методів виховання.

Система методів виховання заснована на глибокій повазі людського достоїнства воїна, усебічному розвитку його особистості, духовних і фізичних сил, задоволенні його зростаючих матеріальних і духовних потреб. Основним методом виховання є метод переконання, який поєднується з методами прикладу, вправи, заохочення, примусу. Між усіма методами існує органічний зв'язок і взаємозалежність. Саме вона визначає сутність виховної технології. Військова педагогіка виходить з того, що успіхи у вихованні воїнів досягаються за допомогою виховних технологій, котрі дозволяють скоординовано задіяти арсенал усіх методів виховання, усього переліку ефективних засобів і прийомів виховних впливів.

Система виховання в підрозділі (частини) становить собою організовану сукупність усіх компонентів виховної діяльності, які використовуються для досягнення заданих цілей. Тут важливо знайти доцільне місце кожному прийому, ланці, ланцюжку і цілісній виховній технології. Саме вони складають організаційно-методичну основу виховної діяльності офіцера.

Ефективність виховної діяльності командира (начальника) досягається:

- організацією цілісного діяльнісно-виховного процесу відповідно до вимог законів, статутів і наказів, наукових рекомендацій і реальних потреб;
- визначенням соціально цінної цільової і змістовної спрямованості виховання, оптимальної його організації у рамках продуктивної моделі, алгоритму і технології;

- забезпеченням позитивної мотивації у військовій службі, розкриттям і залученням сутнісного потенціалу кожного військовослужбовця;
- діями через згуртований військовий колектив як цілісного суб'єкта військової служби;
- особистим позитивним ставленням командира (начальника) до виконання посадових обов'язків на високопрофесійному, творчому рівні;
- усебічним забезпеченням виховного процесу.

Критерії ефективності виховної діяльності офіцера:

- досягнення виховних цілей щодо цілісного формування військовослужбовців, згуртування військового колективу;
- наявність позитивного рівня морально-психічного стану;
- відповідність проведеної виховної роботи об'єктивним законам виховання, правовим нормам, розв'язуванню завдань і потребам особового складу;
- оптимальність системи виховної діяльності і дієвість виховних заходів, тобто відповідність її продуктивної моделі, алгоритму і технології;
- рівень майстерності й мистецтва командира у виховній діяльності, його особиста роль в організації цілісного діяльнісно-виховного процесу, у вирішенні практичних завдань і конкретних проблем.

Урахування умов ефективності діяльності командира (начальника) та об'єктивна її оцінка відповідно до зазначених критеріїв дозволять досягнути високих результатів у вихованні. У реальній практиці це забезпечить відповідність виховної роботи в підрозділі (частини) новим завданням, які слід розв'язати.

Література:

1. Барабанщиков А.В., Давыдов В.П., Феденко Н.Ф. Основы военной психологии и педагогики: Учебное пособие. – М., 1998.
2. Виховна робота в Збройних Силах України: Навч.-мет. посіб. / Відп. ред. М.П. Козирев. – Львів, 1998.
3. Военная педагогика: Учеб. пособие / Под общ. ред. А.В. Барабанщикова. – М., 1986.
4. Военная психология и педагогика: Учебное пособие / Под ред. П.А. Корчемного, Л.Г. Лаптева, В.Г. Михайловского. – М., 1998.
5. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник. – К., 1997.
6. Дьяченко М.И., Осипенков Е.Ф. Мерзляк Л.Е. Психолого-педагогические основы деятельности командира / Под ред. Павловского И.Г. – М., 1977.
7. Лукашевич Н.П. Социология воспитания: Краткий курс лекций. – К., 1996.
8. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методи, програми, процедури. Навч. посібник для вищої школи. – К., 1998.
9. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник / 3-є вид., доп. – К., 2001.
10. Основы военной психологии и педагогики: Учеб. пособ. / Под ред. А.В. Барабанщикова, Н.Ф. Феденко. – М., 1981.
11. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. – М., 1998.
12. Педагогика: Учеб. пособие. для студ. педагогических учеб. заведений /
13. В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, И.Н. Шиянов. – 4-ое изд. – М., 2002.
14. Перевалов В.Ф. Подготовка офицеров к управленческой деятельности (вопросы теории и методики). – М., 1991.
15. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М., 2002.
16. Психология и педагогика. Учебное пособие / под. ред. А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева. В.А. Сластенина. – М., 2002.
17. Юрченко Я.Я. Психология и педагогика деятельности офицера. – Л., 1981.

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ

Постановка проблеми. Оскільки в нинішній час у центр всієї освітньої системи ставиться особистість студента з її фундаментальними правами і свободами, то зростає роль його самостійної навчальної діяльності. Лише в процесі діяльності можливий розвиток і освіта майбутнього фахівця.

Проблема самостійної пізнавальної діяльності студентів сьогодні стає особливо гострою з огляду на те, що ВНЗ України беруть курс на активну участь у Болонському процесі. Міністри освіти багатьох європейських країн зазначають, що „студенти є повноправними партнерами в керуванні процесом одержання вищої освіти” і закликають вузи і студентські організації до визначення способів збільшення реального залучення студентів у процес керування вищою освітою. Основна увага при цьому акцентується на створенні величезної кількості спецкурсів, які дозволять студентові здійснювати власний вибір із набору кредитів [2].

Заслугове уваги також система вищої освіти в США, де майже всі традиційні форми навчання – лекції, практичні заняття, семінари – підпорядковані основній меті: дати студентам орієнтир у самостійній роботі [3, 63]. Головною метою, яка переслідується при цьому, є розвиток у студентів здібностей до творчої діяльності, критичного мислення. Оскільки такі здібності є невід’ємною складовою професійної культури вчителя, то має особливий сенс впровадження аналогічної технології організації навчання в процесі його підготовки.

Аналіз раніше проведених досліджень. Стосовно організації самостійної роботи студентів у вітчизняній педагогічній практиці також накопичений значний досвід. Проблема самостійної роботи студентів досліджується вже давно. Нею опікувалися Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, Ж.Піаже та ін. До найсучасніших досліджень цієї проблеми в Україні слід віднести праці Г.О.Атанова [1], Т.В.Іванової, Л.П.Пуховської [3], Н.Г.Сидорчук, Д.В.Чернілев-ського [4] та інших. У цих працях розглядаються теоретико-методологічні основи самоосвітньої діяльності з позицій загальної теорії діяльності. Проте, самостійна робота студентів із вивчення математики не знайшла ще достатнього висвітлення в наукових дослідженнях. Очевидно, це пояснюється специфікою предмета, який здавна вважається важким для засвоєння навіть за умови його детального пояснення викладачем.

Мета даної статті – визначити можливі шляхи організації самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя в процесі вивчення математики.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою здійснення діяльнісного підходу в процесі навчання і організації ефективної самостійної навчально-пізнавальної діяльності викладач педагогічного ВНЗ повинен кардинальним чином змінити своє цілепокладання, що закономірно вплине на характер, зміст і спрямованість його діяльності в навчальному процесі. Слід зазначити, що мета самостійної діяльності майбутніх фахівців у процесі розвитку суспільства також зазнала значних змін. Якщо раніше головною метою такої діяльності було здобування знань, пізніше – навчитися здобувати знання, то зараз головним для майбутнього фахівця будь-якої галузі є вміння визначити, які саме знання йому потрібні для майбутньої професійної діяльності, для життя.

Очевидно, що такі знання можуть бути одержані студентом лише в процесі активної самостійної пізнавальної діяльності. А тому мета викладача в процесі навчальних занять має змінитися з інформаційної на організаційну і мобілізуючу.

Яким же чином можна це реалізувати в лекційному курсі, наприклад з математики? Лекція є основною формою презентації знань у ВНЗ. Під час лекції з математики відбувається знайомство з новими поняттями, законами, формулами. Частина теорем вимагає

грунтовних пояснень під час проведення доведень. Очевидно, що далеко не кожний матеріал з математики може бути ефективно опрацьований студентами самотужки. Як правило, ефективність самостійної роботи з математики виявляється невисокою і вимагає підвищених затрат часу студентів на її виконання, а викладача – на контроль за її результатами. Проте, в умовах скорочення аудиторних годин на вивчення математики, іншого виходу немає.

Вихід із цього становища ми вбачаємо в перегляді програм, в чіткому плануванні навчальної роботи. Робоча програма обов'язково має містити чітко визначені теми для аудиторного і самостійного вивчення. Частина з них, що дійсно вимагають складних доведень, презентується викладачем, який може пропонувати студентам для самостійного опрацювання окремі порції теоретичного матеріалу, здійснення аналогічних доведення теорем і законів, виконання вправ за зразком. Інша частина тем може бути повністю запропонована для самостійного опрацювання.

Новими навчальними планами багатьох ВНЗ приблизно третя частина навчального матеріалу переноситься на самостійне опрацювання. При цьому зміст і об'єм програм практично не зазнали суттєвих змін, що диктується сучасним станом і тенденціями розвитку науки, а також методичними міркуваннями. Невідповідність між об'ємом знань, що має засвоїти студент, і відведеним на цю роботу часом змушує викладачів шукати такі методи роботи, які дозволили б уникнути зниження якості математичної підготовки вчителя.

З курсу математики, наприклад, на самостійне вивчення нами були винесені теми „Координатна пряма”, „Координатна площина”, „Відстань між двома точками на прямій і на площині”, „Рівняння прямої”, „Рівняння кола” та деякі інші. Ці теми частково знайомі студентам із шкільного курсу математики і вимагають лише повторення і узагальнення на дещо вищому науковому рівні. Для вивчення цих тем підготовлені методичні рекомендації, що, крім теоретичних відомостей, містять питання і завдання для самоконтролю, а також 30 варіантів письмових контрольних завдань. Оскільки знання з названих тем є необхідними вже в процесі вивчення теорії множин, то самостійна робота над посібником починається з перших днів навчання в університеті. Завершується вона написанням контрольної роботи.

Організовуючи самостійну пізнавальну діяльність студентів з математики, ми виходили з того, що „зміст діяльності викладача з управління самостійною роботою студентів у навчальному процесі полягає в тому, щоб відібрати, систематизувати, представити для сприйняття студентами матеріал, забезпечити усвідомлення кожним студентом об'єму і змісту роботи, яку належить виконати, і необхідності вивчення і оволодіння цим матеріалом, організувати адекватну цим цілям навчання пізнавальну діяльність кожного студента, надати кожному студенту засоби і методику самоуправління і самоконтролю в процесі роботи над матеріалом, передбачити адекватний і своєчасний (як за змістом, так і за формою) контроль якості навчання і відповідні коректуючі впливи” [4, 187].

Враховуючи специфіку контингенту студентів (переважна більшість мають досить посередні знання з шкільної математики), ми прийшли до висновку, що під час проведення лекцій з математики необхідно: чітко виділити основні положення; не загромаджувати її арифметичними обчисленнями; показувати застосування теорії на практиці, а також її місце і роль у майбутній фаховій діяльності.

Наші дослідження показали, що самостійна робота є важливою умовою розвитку розумової діяльності студентів, виховання в них пізнавальної активності, але для цього вона має бути добре продуманою і методично забезпеченою. З метою оптимізації самостійної навчальної діяльності студентів нами застосовуються такі форми:

- організація самостійного вивчення найбільш доступних тем;
- розгляд окремих теоретичних питань на практичних заняттях у формі відповідних завдань;
- підготовка студентами окремих повідомлень стосовно історії математики, цікавих задач;
- широке застосування міжпредметних зв'язків, проведення інтегрованих лекцій, виконання студентами надпредметних завдань;

систематичні письмові роботи з індивідуальними завданнями (на 10-15 хв.), періодичні контрольні роботи за розділами чи темами;
індивідуальні завдання з розв'язування задач;
підготовка студентами коротких реферативних повідомлень з окремих питань теорії;
розробка методичних рекомендацій до самостійного вивчення окремих тем із завданнями для самоконтролю з наступним написанням залікової роботи.

В організації навчальної діяльності важливе значення відводиться лекційній формі проведення навчального процесу. Лекція спрямована на послідовне логічне і аргументоване розкриття навчального матеріалу. Безперечною гідністю лекційного заняття є розкриття в систематизованій формі змісту навчальної інформації, що допомагає уточнити і сформувати систему понять в мисленні студентів, дозволяє забезпечити виховання умінь наукового аналізу, методів дослідження явищ і процесів у фізичній картині світу.

Практика організації самостійної роботи студентів показала, що для забезпечення її ефективності насамперед потрібна відповідна література. На жаль, підручників з математики, що збереглися ще з 70-х років, на всіх студентів не вистачає. Крім того, вони написані різними авторами, що часто означає різні підходи до трактування окремих проблем. Щоб вирішити це питання ми створили банк фондowych лекцій, кожна з яких має зовнішню рецензію і була обговорена на засіданні кафедри. Цей банк, на відміну від курсу лекцій, що оформлені на факультеті у вигляді навчального посібника, містить, крім безпосереднього математичного матеріалу, ще й різноманітні додатки. У додатки входять: історичні відомості, добірки завдань, ребуси, кросворди, загадки, вірші, малюнки тощо.

Слід зазначити, що додаткові матеріали до тем постійно збагачуються завдяки студентам, які знаходять цікавий матеріал і приносять його для ознайомлення іншими. Найбільш плідно в цьому напрямі працюють студенти наукової групи, які проводять самостійні науково-методичні дослідження. Створений таким чином банк фондowych лекцій виконує ще й функцію забезпечення професійної спрямованості матеріалу і використовується студентами не лише в процесі підготовки до екзамену, а й під час проходження педагогічної практики.

Створені викладачами курс лекцій і банк фондowych лекцій дає змогу під час проведення лекції скоротити до мінімуму час на диктування вступних пояснень, означень, нескладних доведень. В кількох групах ми провели експеримент. Студентам було запропоновано самостійно опрацювати тему, виписати основні означення і закони. Доведення законів передбачалося виконувати під час лекції. Такий підхід дозволив лектору зекономити час, відтворити більшу кількість доведень, активізувати роботу студентів на лекції, знайти місце для їхніх реферативних повідомлень. До того ж, як показали спостереження, студенти сприймали матеріал більш активно і усвідомлено, ніж це відбувається під час повідомлення зовсім нового для них матеріалу.

Проте, як показали наші дослідження, ще більш ефективнішим є засвоєння навчального матеріалу у випадках, коли практичне заняття з теми передуює проведенню лекції. Студенти самостійно опрацьовують теоретичний матеріал, в аудиторії під керівництвом викладача розв'язують практичні завдання, а потім на лекції узагальнюють здобуті знання, підводять під вивчені поняття і факти наукову базу. Таким способом були вивчені, наприклад, теми з теорії рівнянь і нерівностей. Прийоми розв'язування рівнянь, нерівностей, їхніх систем та сукупностей відомі студентам із шкільного матеріалу. На практичних заняттях відбулося їхнє повторення, деяке поглиблення знань. На лекції ж було здійснене наукове обґрунтування правомірності використаних прийомів і правил.

Такий підхід сприяв більш глибокому усвідомленню теоретичного матеріалу, яскравій демонстрації його зв'язку з теорією множин, що вивчалася раніше, з шкільним матеріалом.

Організація ефективної самостійної роботи студентів неможлива без диференційованого підходу до навчання. Маємо на увазі диференціацію за здібностями. З метою врахування індивідуальних особливостей кожного студента на початку семестру їм повідомляються вимоги до вивчення матеріалу, пропонується перелік основних теоретичних

питань з посиланнями на літературу, де можна їх знайти, і 30 варіантів письмової контрольної роботи із зразком її виконання. Кожний студент одержує методичні рекомендації до розділу, де наявні основні формули, завдання для аудиторного виконання і самостійного розв'язування, приклади аналогічних завдань, що можуть бути використані в практичній діяльності і зразки варіантів контрольної роботи.

Одержавши такі варіанти контрольної роботи, кожен студент має можливість готуватися до рубіжного контролю у притаманному йому темпі і в зручний для нього час.

Ефективність самостійної роботи значною мірою залежить також від своєчасного контролю за її протіканням. Ми практикуємо індивідуальні контрольні завдання кожному студенту з метою уникнення списування і з'ясування реальної картини успішності.

Більш ефективною формою контролю за самостійною роботою є проведення індивідуальних співбесід. Ми називаємо їх індивідуальними консультаціями і проводимо у формі довірливого спілкування. Студент знає, що його не оцінюють, а намагаються допомогти з'ясувати, які саме аспекти проблеми ще треба вивчити.

Консультації проводяться з невеликими підгрупами студентів (5-7 чоловік). Студенти запитують викладача про найскладніші моменти теми, одержують додаткові роз'яснення. Тут же викладач запитує як вони справилися з тим чи іншим завданням, які труднощі виникали в процесі опрацювання теоретичного матеріалу. В процесі такої бесіди студент одержує необхідні рекомендації щодо подальшого опрацювання матеріалу, а викладач має чітку картину про хід і рівень засвоєння навчального матеріалу кожним студентом. Крім того, тісне спілкування з студентами і з'ясування труднощів у їхній самопідготовці дає можливість лектору вносити коригуючі поправки у процес проведення наступних лекцій, а також у тексти фондових лекцій, якими користуються студенти.

Ще більше можливостей для організації самостійної пізнавальної діяльності студентів розкривається під час вивчення інтегрованих спецкурсів з математики. У цьому випадку ми намагалися створити таке навчальне середовище, в якому викладач виступає не в ролі джерела інформації, і навіть не в ролі організатора і керівника самостійною роботою студентів, а в ролі рівноправного учасника із визначення пріоритетності і пошуку необхідних знань. Він не лише створює умови для реалізації успішної пізнавальної діяльності студентів, мобілізує і стимулює їхню діяльність, коректує і надає допомогу, оцінює результати, а й разом з ними, імітуючи неповне знання теми, проводить дослідження і пошук необхідної інформації. Іншими словами, викладач у навчальному процесі виконує управлінські функції із структурування навчального матеріалу, а основним джерелом інформації виступають самі студенти.

В даний час на кафедрі накопичений значний досвід організації творчої, самостійної роботи студентів з освоєння дисциплін математичного циклу. Під керівництвом викладачів організовані і працюють декілька творчих мікрогруп студентів, які займаються рішенням нестандартних задач з математики.

Проведене нами дослідження з організації самостійної пізнавальної діяльності студентів у формах, про які написано вище, дало можливість зробити висновок, що ця діяльність розвиває в студентів такі якості, як організованість, дисциплінованість, активність, ініціативність, самостійність мислення, уміння аналізувати факти і явища, що сприяє творчому розвитку і формуванню власної думки.

Крім того, здатність самостійно знаходити необхідну інформацію і опрацьовувати її має ще й величезне методологічне значення для професійного становлення майбутнього вчителя. Оскільки суспільство постійно розвивається і, до того ж, швидкими темпами, то педагог повинен уміти швидко орієнтуватися в нових інформаційних потоках, самоудосконалюватися, рости професійно.

Перспективи подальших пошуків вбачаємо у визначенні змісту, форм і методів самостійної навчально-пізнавальної діяльності і створенні чітких рекомендацій для самостійного опрацювання студентами навчального матеріалу з математики.

Література:

1. Атанов Г.А., Пустынникова И.Н. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной дидактики высшей школы. – Донецк: Изд-во ДЮУ, 2002. – С.211-247.
2. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
3. Пуховська Л.П. Активізація навчання в системі самостійної роботи у вищій школі США //Вища і середня педагогічна освіта: Науково методичний збірник. – Київ, Вища школа, 1993. – Випуск 16. – С.62-68.
4. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе. Учебное издание. / Под ред. Д.В.Чернилевского. – М.: "Экспедитор", 1996. – 288 с.

*Л.Л. Коношевський
м. Вінниця*

КОМПЛЕКСНЕ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Освіта третього тисячоліття перетворюється в матеріальний фактор розвитку суспільства, що забезпечує реальні можливості його трансформації. Універсальна модель освіти характеризується тим, що акценти в загальноосвітньому процесі переносяться з трансляції знань на процес засвоєння механізмів їхнього придбання. Значну роль у цьому процесі виконують технічні засоби навчання (ТЗН). І це цілком природно. Науково-технічна революція характеризується всезростаючим потоком наукової і технічної інформації, а це, у свою чергу, збільшує обсяг і складність знань, якими повинні опанувати учні середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Специфіка навчального процесу нині, полягає в тому, що в ньому використовується низка джерел інформації: вчитель, підручник, навчальні посібники й інші засоби навчання, серед яких особливе місце займають сучасні ТЗН – кіно, відео, телебачення, персональні комп'ютери (ПК), телекомунікації, копіювальна техніка.

Одночасно новітня техніка для створення навчального середовища дає змогу сконцентрувати інформацію та реалізувати інтерактивну взаємодію в освітній системі "джерело інформації – людина". Це підтверджується результатами наукових досліджень П.К. Гороля, Р.С. Гуревича, А.М. Гуржія, В.П. Волинського, М.І. Жалдака, Ю.О. Жука, В.І. Сумського, О.В. Шестопалюка та інших, які переконують, що сучасні ТЗН активно формують навчальне середовище, відповідають ергономічним вимогам дообладнання спеціалізованих кабінетів і лабораторій завдяки розвантаженню підручників, посібників і уникненню вербального підходу до подання інформації, ущільнюють навчальний час тощо.

Сучасні ТЗН у розпорядженні висококваліфікованого вчителя, який глибоко знає свій предмет, допоможуть розв'язати низку важливих педагогічних завдань:

- дати учням більш повну й точну інформацію про явища або об'єкти, передбачені навчальною програмою, що сприятиме підвищенню якості навчання;
- поліпшити наочність навчання і, як наслідок, зробити доступною для школярів таку інформацію, яка у звичайних умовах є недоступною або малодоступною;
- забезпечити ефективність навчання й у певних межах збільшити темп і продуктивність засвоєння навчальної інформації;
- найбільш повно задовольнити запити і природну допитливість учнів;
- звільнити педагога від частини монотонної технічної роботи і зекономлений час затратити на творчу роботу з учнями;
- підвищити ефективність навчання за допомогою налагодження систематичного контролю учнів;
- індивідуалізувати засвоєння знань в умовах класно-урочної системи;

– створити умови для самостійного придбання знань, умінь і навичок учнями.

Ми часто зіштовхуємося з потребою використовувати в процесі навчання не один, а два-три види ТЗН одночасно або (частіше) послідовно. Це пояснюється обмеженими можливостями кожного з ТЗН: аудіовізуальні навчальні матеріали взаємозалежні, але не взаємозамінні. Сама їхня сутність потребує комплексного використання в навчально-виховному процесі.

Поєднання різних ТЗН гарантує всебічний вплив на розумову діяльність учнів на уроці, забезпечує одночасне виховання і розвиток школярів, створює сприятливі умови для формування їхнього світогляду. Завдання вчителя – розумний монтаж, осмислене поєднання різних ТЗН у єдине ціле.

Комплексне використання сучасних ТЗН – це потужна зброя вчителя, і користуватися нею треба вміло. Ніякий комплекс самих сучасних ТЗН не зможе зовнішньою ефектністю уроку прикрити методичну посередність учителя. Тому дуже важливо пам'ятати, що кожний вид ТЗН має свою специфіку, а комплекс засобів ще не означає суму цих специфічних особливостей: комплекс насправді є новим засобом навчання. Він по-новому діє на учнів і на їхні емоції, на оригінальне повідомлення інформації, на різноманітне узагальнення навчального матеріалу уроку, теми, розділу і т.д. Доречність і міру його використання вчитель визначає, виходячи із змісту навчального матеріалу. Звичайно, не всі ТЗН діють на учнів однаково.

Розробити систему застосування засобів навчання, у тому числі технічних, значить забезпечити ними в першу чергу ключові позиції (тобто основні інформаційно-пізнавальні проблеми, що повинні бути повідомлені учням засобами і прийомами, розробленими дидактикою й методикою вивчення предмета для кожного уроку, теми, розділу). Для цього спочатку на облік беруться всі наявні в школі (кабінеті, майстерні) ТЗН, далі проводиться їх відбір відповідно до принципу випереджаючого зворотного зв'язку. Відповідно до цього принципу, варто передбачити реакцію школярів на ті або інші ТЗН, передбачити характер дій учнів. Залишаючись головною фігурою на уроці, вчитель повинен погоджувати свої дії із системою ТЗН, забезпечуючи їхню монолітність.

Є ще одне важливе положення, яке повинен враховувати вчитель при підготовці комплексу ТЗН. Введення в урок різноманітних за своїм впливом ТЗН потребує дотримання принципу контрапункту (протиставлення), зміст якого стосовно до системи ТЗН полягає в наступному. Кожен засіб, текст, ілюстрація мають певну самостійність як джерела інформації. Вони вводяться в урок тому, що відрізняються якимось своїм змістом, що розкривається певним чином, специфічною мовою. Упорядник комплексу ТЗН повинен точно знати особливості ілюстрації або фільму, уміти забезпечувати вплив цих особливостей на учнів і не повторювати, не переказувати їхнього змісту.

При наявності в школі (кабінеті, майстерні) усіх видів ТЗН для створення оптимального комплексу ТЗН, який забезпечує ефективне проведення навчального процесу, потрібно керуватися такими положеннями:

Визначити, чи не можна питання теми довести до свідомості учнів звичайним шляхом?

Чи не достатньо для розв'язання цього методичного завдання обійтися друкованим посібником? приладом? натуральним об'єктом? моделлю? муляжем?

Чи не достатньо для розв'язання цієї проблеми статичного екранного посібника? динамічного екранного посібника? звукового посібника?

Чи замінить демонстрація фільму екскурсію?

Зміст і характер комплексу ТЗН буде залежати від відповідей на ці питання; відповіді визначать і композицію комплексу, і силу його впливу на учнів.

Застосування комплексу ТЗН підвищує інтерес учнів до інформації, що вивчається, дає змогу збільшити її обсяг і щільність.

Разом з тим великий обсяг інформації, підвищена її концентрація і швидкість подачі збільшують розумову напругу, темп роботи, навантаження на слухові та зорові органи учнів. Тривалі й сильні зорові, слухові подразники можуть мати шкідливий вплив на здоров'я учнів. Все це потребує особливо уважного підходу до організації навчання із використанням комплексу ТЗН.

Гігієністи визначили допустиму тривалість демонстрації екранних посібників на уроці

для учнів старших класів у такому діапазоні:

діафільм, діапозитиви – 20-25 хв.;

кінофільми – 25-30 хв.;

телепередачі, відеофільми – 25-35 хв.

Це граничні норми, і вони допускаються лише за умови, що протягом тижня кількість уроків із застосуванням ТЗН в старших класах не перевищуватиме шести.

Також потрібно пам'ятати, що безперервні заняття учня за комп'ютером протягом уроку повинні тривати не більше:

10 хв. – для учнів 1-х класів;

15 хв. – для учнів 2-5-х класів;

20 хв. – для учнів 6-7-х класів;

25 хв. – для учнів 8-9-х класів;

30 хв. – для учнів 10-11-х класів.

Загальний час спілкування з комп'ютером протягом дня повинен бути не більшим:

45 хв. – для учнів 8-10 років;

1 год. 30 хв. – для учнів 11-13 років;

2 год. 15 хв. – для учнів 14-16 років [3, 22-23].

Наведені нормативи тривалості і частоти перегляду орієнтовні, тому що той самий посібник у руках досвідченого вчителя-предметника є засобом активізації навчального процесу, а в невідповідного лише ускладнює проведення уроку і може викликати перевтому учнів.

Обґрунтування невідкладної необхідності впровадження комп'ютерної і мікропроцесорної техніки в шкільну практику містить дві основних, тісно пов'язаних між собою складових. По-перше, величезні техніко-операційні можливості ПК несуть у собі незрівнянний з ТЗН, що застосовувалися раніше, дидактичний потенціал, що може і повинно бути реалізовано у навчально-виховному процесі. По-друге, справжня дієвість науково-технічного прогресу (а широке застосування ПК – один з яскравих його проявів) вирішальною мірою залежить від підготовки педагогічних кадрів на рівні сучасних вимог.

На етапі, що передуює появі ПК, досить значні кошти вкладалися в забезпечення навчального процесу традиційними ТЗН. Причому кожен із засобів відповідав тільки одному якому-небудь завданню, і для повноцінного забезпечення заняття потрібно було мати набір (комплекс) таких засобів, серед яких кожен розв'язував би тільки одне, своє, специфічне завдання. З розвитком технології для навчання з використанням ТЗН стало достатнім наявність тільки ПК. Функції, виконувані такими ТЗН, як телевизор, відеоманітофон, аудіоманітофон, кінопроектор, діапроектор й ін., з успіхом узяв на себе ПК. Причому якість передачі, збереження, відображення інформації значно підвищилася.

ПК є потужним засобом для обробки інформації, репрезентованої у вигляді слів, чисел, зображень, звуків і т.п. Поряд з іншими відомими інструментами ПК розширюють людські можливості. Однак на відміну, наприклад, "від молотка, що розширює фізичні можливості, або телефону, що розширює можливості органів почуттів, ПК розширює розумові можливості людини" [1, 4].

Головною особливістю ПК як інструмента є можливість його програмування на виконання різного роду робіт, пов'язаних з одержанням і переробкою інформації.

Застосування ПК у навчальному процесі відкриває нові шляхи розвитку мислення й уміння вирішувати складні проблеми, надає принципово нові можливості для активізації навчання. ПК дозволяє зробити аудиторні і самостійні заняття більш цікавими, динамічними і переконливими, а величезний потік інформації, що вивчається, легкодоступним.

Головними перевагами ПК перед іншими ТЗН є гнучкість, можливість налаштування на різні методи й алгоритми навчання, а також індивідуальної реакції на дії кожного учня. Застосування ПК дає змогу зробити процес навчання більш активним, надати йому характер дослідження і пошуку. На відміну від підручників, телебачення і кінофільмів ПК уможливорює негайний відгук на дії учня, забезпечуючи повторення, роз'яснення матеріалу для більш слабких, переходу до більш складного і надскладного матеріалу для найбільш підготовлених. При цьому легко і природно реалізується навчання в індивідуальному темпі.

Традиційними інструментами в процесі передачі знань є дошка і крейда. Швидкість передачі невисока. У цьому випадку гарним рішенням є застосування демонстраційного устаткування. Це може бути звичний проекційний пристрій для роботи зі слайдами або прозорими плівками (транспарантами), а також пристрої, що дозволяють або проектувати зображення з ПК на екран, або виводити зображення з комп'ютера на плазмовий телевізор з великою діагоналлю.

Таке устаткування дозволяє не тільки наочно пояснити теорію, але і показати практичне її втілення у вигляді навчальної комп'ютерної програми, що спричиняє збільшення швидкості інформаційного потоку в системі “вчитель – учень” та істотне підвищення міцності засвоєння навчального матеріалу.

Нині нагромаджено досить солідний фонд програмних засобів навчання, що базуються на застосуванні технології мультимедіа.

Мультимедійні технології застосовуються нині не лише в навчальному процесі, а й під час організації наукових конференцій, презентацій, виставок і т.д.

Одним із напрямків мультимедіа-технологій є цифрова обробка зображень і саме створення видозмінення (редагування), зберігання та демонстрація наявними засобами статичних (фотографії) і динамічних (відеозаписи) зображень. Важливою властивістю їх є інтерактивність, що дає користувачеві можливість зворотного зв'язку. Велика кількість таких відомостей зберігається на компакт-дисках.

Створення зображення виконується цифровими фото- або відеокамерами, і є процесом перетворення, за допомогою електронного пристрою – матриці, світлового потоку в електричні сигнали. Ці сигнали безпосередньо, через з'єднувальний кабель, передаються в ПК, або спочатку записуються на магнітний носій (відеокасету, дискету), а вже потім за допомогою спеціальних пристроїв (дисковод, відеомагнітофон) передаються до комп'ютера.

На думку експертів, традиційні транспаранти для графопроекторів та 35 мм слайди незабаром відійдуть у минуле завдяки видатним досягненням у технології виробництва рідиннокристалічних (LCD – Liquid Crystal Display) проекційних панелей і проекторів. Назва “рідиннокристалічні” пов'язана із внутрішньою будовою цих пристроїв: рідиннокристалічний матеріал, розміщений між двома шарами скла, утворює напівпрозору матрицю, елементи якої керуються електронним способом. Підключена за допомогою спеціального V-подібного кабелю до виходу відеокарти комп'ютера або до лінійного виходу відеомагнітофона LCD-панель розташовується на робочій поверхні графопроектора, і світловий потік, що проходить крізь всі шари панелі, утворює на проекційному екрані електронно-керований образ, ідентичний зображенню на комп'ютері чи відеомоніторі [2].

Демонструвати зображення як статичні, так і динамічні в умовах навчального класу найкраще за допомогою LCD-проекторів (мультимедіа-проекторів) на великий екран з діагоналлю понад 10 м, а за відсутності останнього можна використати звичайний телевізор або дисплей ПК. За потреби статичні зображення можна віддрукувати на принтері як на папері, так і на прозорих плівках (транспарантах), які можна демонструвати за допомогою графопроектора.

Ринок LCD проекційних систем, який розвивається такими швидкими темпами, не міг залишити осторонь виробників програмних продуктів. Поява програм підготовки презентацій Microsoft Power Point, Lotus Freelance Graphics та ін. фактично призвела до створення такого поняття, як “електронна презентація”.

За загальною думкою, основними перевагами створення презентаційних і навчальних матеріалів у їх демонстрації з використанням комп'ютера є безперервність подання інформації (немає затримок при зміні транспарантів, відсутні такі відвертаючі фактори, як порожній світний екран, “заклинена” рамка слайда і т.ін.), інтерактивність (є можливість за необхідності змінити хід презентації, використати допоміжні матеріали, “приховані слайди”, “гіперкнопки” для виведення на екран більш детальної інформації), можливість інтеграції в одній презентації високоякісної комп'ютерної графіки, анімації, відео- та звукових матеріалів, що справляє на аудиторію велике враження [2].

Істотну допомогу у створенні дидактичних матеріалів вчитель може одержати з мережі Інтернет. Вона дає змогу обмінюватись інформацією (текст, графіка, відеокліпи тощо) з будь-яким комп'ютером, що має з'єднання з Web-сервером (серед них навчальні заклади, бібліотеки, музеї багатьох країн світу тощо). Завдяки мережі Інтернет вчителі можуть переймати педагогічний досвід провідних педагогів світу, одержувати оперативну та достовірну інформацію про законодавчі акти, що приймаються в Україні, можуть використовувати в роботі багато іншої інформації, яка міститься на Web-сторінках.

Застосування мультимедійних технологій дозволяє створити на уроці природне середовище, яким педагог керував би за допомогою ПК, допомагаючи розбудити творче начало в учнях.

Якщо екран мультимедійного ПК спроектувати на великий екран, а звук підсилити так, щоб його чула аудиторія, то вийде досить універсальний засіб для ілюстрації розповіді або лекції будь-яким наочним матеріалом. В ідеалі технічне устаткування цих цілей треба доповнити ще лазерною указкою або дистанційною "мишею". Добре б ще, щоб проекція була настільки яскравою, щоб можна було працювати без затемнення, оскільки під час розповіді або лекції учням приходить вести записи.

Аудіо- і відеотехніка нині набули винятково великого поширення. Інформатизація різних сфер життєдіяльності людей призвела до якісних змін і у використанні аудіо- і відеотехніки за допомогою мультимедійних технологій.

За останні роки ТЗН, що застосовуються в навчальних закладах освіти, поповнюються новими пристроями, що діють на базі комп'ютерної техніки і лазерів (CD-ROM, CD-, DVD-програвачі, цифрові відеокамери, магнітофони, телевізори). Кіно-, епі-, графо- і діапроекція поступово витісняється відеозаписами і мультимедійними проекторами. Аналогові аудіо- і відеозаписуючі і відтворюючі пристрої поступово поступаються місцем подібним пристроям із цифровою обробкою сигналів.

Вчителі можуть не тільки записувати необхідні телевізійні передачі і сюжети, монтувати їх для своїх цілей, пристосовувати відео-матеріал до конкретних ситуацій, але й одержувати через систему телетексту необхідний матеріал з банків даних.

Відеозапис поступово витісняє навчальні фільми. Нині традиційні фільми з носіями інформації на кіноплівці, що припускають використання громіздких кінопроекторів, практично не виготовляються. Фільми з успіхом замінюють відеокасети і компакт-диски. Те ж відбулося з аудіо-записами на грамофонних пластинках.

Розвиток комп'ютерної техніки, телекомунікацій і відеотехніки вносить значні зміни в структуру навчально-виховного процесу. За допомогою ПК можна організовувати такі навчальні ситуації, про які не могли мріяти в минулому: учні відшукують необхідну навчальну інформацію в базі даних, вивчають віртуальні об'єкти, можуть працювати із зображеннями об'єктів переглядаючи їх у різних проекціях, складають програми. За допомогою мультимедіа-технологій учні не просто спостерігають і слухають – вони стають учасниками подій, можуть ними керувати і змінювати.

Використання систем телекомунікацій у поєднанні з відеозаписом дозволяє оперативно одержувати будь-яку інформацію – навчальну, методичну, наукову.

Розвиток мережових технологій, впровадження їх у системи навчання дозволять здійснювати доступ до віддаленої інформації, організувати дистанційну освіту.

Асортимент засобів навчання безупинно розширюється, швидко міняються техніко-економічні характеристики. Поява кожного нового або істотне удосконалення засобу, що раніше застосовувався, змушує переглядати сферу, методи і форми застосування інших. У зв'язку з цим звертає на себе увагу розрив, що весь час збільшується, між темпами створення нових технічних засобів для збереження, передачі й обробки інформації і темпами впровадження технічних нововведень у навчання. В навчальних закладах нерідко сусідять апарати старого типу (старого "покоління") і новітнє устаткування. Педагоги-практики ледь устигають знайти ефективні методи й форми застосування апаратів попереднього покоління, коли вимоги до організації навчального процесу висувають завдання освоєння нових

технічних засобів. У процесі використання ТЗН у навчально-виховному процесі завжди першою проблемою є освоєння технології керування цими засобами самими учителями-предметниками (підготовка до роботи, умикання-вимикання, створення і демонстрація дидактичних матеріалів, обслуговування), а іншою проблемою – і самою серйозною – освоєння методики їхнього застосування в навчанні.

Важливе й інше питання – місце ТЗН на уроці. Тут не може бути раз і назавжди пропонованих рекомендацій. При визначенні місця ТЗН на уроці, крім змісту теми, змісту дидактичного матеріалу, мети заняття, важливо врахувати й особисті риси вчителя: вміння коментувати фільм (особливо німий кіно-, відеофрагмент), слайд, транспарант, презентацію спроможність організувати і підтримати бесіду-обговорення, підготовленість до проведення експерименту і т.д.

Хочеться відзначити таке. Практика незаперечно довела, що ТЗН дають необхідний педагогічний ефект тільки тоді, якщо вчитель застосовує ці засоби у потрібний момент уроку, без порушення його логічної побудови, у комплексі з традиційними засобами навчання й видами робіт. Це потребує нового підходу до створення дидактичної побудови комплексу ТЗН. Якщо раніше іноді створювалися декілька ізольованих один від одного наочних посібники, у чомусь дублюючи один одного, то тепер за комплексного підходу вони повинні доповнювати один одного, більш повно розкривати будь-який бік явища, процесу на основі статичної й динамічної проекції.

Література:

1. Зайцев С.Г. Новые информационные технологии в образовании и управлении учебным заведением // Компьютеры в учебном процессе. – 1996. – № 8. – С. 3-7.
2. Кірсанов В.І. LCD-проектори комп'ютерних і відеоданих у бізнесі та навчанні / Матеріали науково-методичної конференції “Програмно-технічні засоби інформатизації освіти”. – К., 1995. – С. 138-140.
3. Персональний комп'ютер як технічний засіб навчання: Методичні рекомендації // Укладачі: Г.П. Дубовецький, В.С. Коваль, В.М. Курочкіна та ін.; За ред. доц. Перепелиці Є.О. – К.: Друкарня НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – 137 с.

УДК.371.14.:65.012.32(075)

*Т.І. Люріна
м. Київ*

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МЕНЕДЖМЕНТУ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

Важливою метою розвитку педагогічної освіти є підготовка на основі інноваційної освітньої діяльності нової генерації майбутніх учителів, розвиток їх творчих особистісних потреб і рис, а саме: цілеспрямованості, ініціативи, самостійності, оригінальності педагогічного мислення. Завдання освіти сьогодення – створення умов розвитку гармонійної, морально-досконалої, соціально-активної, через активи внутрішніх резервів, професійно компетентної особистості. Інноваційна освітня діяльність відноситься до творчого рівня діяльності педагога, в результаті якої народжуються нові освітні технології, оновлюється зміст, форми та методи навчання і виховання.

Еволюція людської цивілізації переконливо підтверджує висновок, що головним чинником стійкого економічного розвитку будь-якої країни є впровадження науково-технічних інновацій, тобто застосування нових, більш продуктивних технологій. Носіями ж інновацій виступають творчі, енергійні люди, які фахово здатні, морально і матеріально зацікавлені щодо проведення інноваційних змін, опанування та реалізації нового.

Нині особливо актуалізується нова ідеологія освіти, яка виявляється у розв'язанні проблеми розвитку особистості, адже “рівень розвитку особистості є тим інтегральним

показником, який найвиразніше засвідчує ефективність будь-якої педагогічної системи” [6, 14]. Сучасний фахівець – це людина, володіюча системним мисленням, який в змозі своїми діями не тільки досягати окреслених цілей, але і забезпечувати безпечні умови життєдіяльності; враховувати інтереси суспільства, окремих груп і своєї особистості; здатний створювати комфортні умови для спілкування, життєдіяльності, підтримувати працездатність в роботі різних систем. А це можливо тільки в тому випадку, якщо він володіє високою загальною культурою, системними знаннями про взаємозв’язок людини з природою, суспільством, державою; чітко представляє собі роль виробничих процесів і систем, своєї діяльності у світовому культурному процесі, в контексті народної культури.

Цілісність, системність формування особистості зумовлює потребу взаємопов’язаного розгляду методологічного, дидактичного, виховного, організаційно-управлінського аспектів цього процесу. Мета особистісно орієнтованої вищої освіти – це знаходження, підтримання розвиненого студента, закладення в ньому механізму самореалізації особистості. “Людина повинна увійти не в нашу узагальнену й усереднену, а отже збіднену, “еталонну” уяву про те, якою вона повинна бути, а в нашу уяву про те, якою ця конкретна людина як особистість могла б стати” [7, 16].

“Висока динаміка трансформації нашого суспільства – ставити перед вищою школою нові нетрадиційні завдання. Це зумовлено тим, що система освіти і науки має не тільки постійно адаптуватись відповідно до соціально-економічної ситуації в державі, а й випереджувати ці процеси, формуючи їх суть і кадрове забезпечення... Відставання від світових тенденцій неприпустиме. Не створимо конкурентноспроможний освітній простір, що властивий найбільш розвинутим країнам, – втратимо молодь, а отже, й перспективи державного будівництва. Втратимо й вищу освіту, оскільки будемо витіснені з власного освітянського ринку, не кажучи вже про те, що не зможемо конкурувати на освітянському ринку інших країн. У сучасних умовах при цьому треба пам’ятати: вища освіта істотно розширює своє функціональне призначення, набуває нових рис, нових функцій” [1, 2].

З огляду на це актуалізується проблема знаходження шляхів підвищення ефективності професійної підготовки педагога, керівника навчального закладу.

У даній статті ми ставимо за мету на основі порівняльного аналізу висвітлити питання можливостей використання розробленої концепції наукового менеджменту [2] для посилення означеного процесу.

Відомо, що головний напрямок у роботі педагога – це вдосконалення змісту, методів і прийомів навчання, виховання і розвитку дітей, вирішення низки комплексу світоглядних проблем шкільного рівня. Запропонована концепція шкільного менеджменту змінює роль педагогів, вимагаючи від них максимальної уваги до політики, стратегії й тактики школи, її технологічних, процедурно-ритуальних та естетичних цінностей. Це положення вимагає від учителя творчості й гнучкості у формуванні установок і мотивів навчання, розвитку, раціонального використання часу.

Одним з основних напрямів менеджменту і діяльності педагога – удосконалення навчальних програм і процесу навчання, що безпосередньо пов’язано з функціями вчителя – досконалої, зрілої особистості, здібної до проектування і здійснення вищих досягнень у своєму особистісному саморозвитку на основі цілеспрямованої життєвої позиції й визначеної стратегії життєдіяльності.

Суть змісту сучасної шкільної освіти розглядається як людинознавство, як взаємодія людини зі світом. З огляду на викладене вище предметом вивчення в школі є людина як суб’єкт життя і праці в системі відносин зі світом. Важливим принципом побудови змісту освіти виступає принцип системної інтеграції, коли освітні галузі знань визначаються типом відношень людини зі світом: Людина – Природа, Людина – Суспільство, Людина – Людина, Людина – Знання, Людина – Здоров’я, Людина – Техніка та ін. На основі цих відношень виникають певні системи: “Людина – Держава”, “Людина – Нація” тощо.

Сучасний освітній процес орієнтований на цілісний і стійкий розвиток освітніх систем і суб’єктів. По-перше, це вчитель і учень, які, перебуваючи у творчій взаємодії і співпраці, забезпечують успіх один одному в їх самореалізації, у розвитку духовно-морального

потенціалу особистості; по-друге, висока якість результатів діяльності педагогічного колективу базується на творчих пошуках, де пріоритетність становлять гуманні відносини партнерського співробітництва, взаємна вимогливість, довіра, повага й атмосфера спільного успіху як основа його життєдіяльності; по-третє, керівник навчального закладу зобов'язаний забезпечувати оптимальні умови діяльності вчителів і учнів; по-четверте, освітнє середовище навчального закладу і його продуктивне функціонування сприяє престижності у виробленні суб'єктом проекту добре вчитися і добре працювати; по-п'яте, соціально-культурні орієнтації вчителя є фактором підвищення його кваліфікації.

Важливий напрям менеджменту в діяльності вчителя – інформація та комунікація. Вчитель – фігура, котра визначає вирішення всіх проблем навчально-виховного процесу в школі. Обов'язкова умова цього – постійна висока інформованість, знання результатів новітніх досліджень психолого-педагогічної науки, присвячених удосконаленню технологій навчання і виховання та розвитку. І хоча програми (стратегія і принципи) знаходяться поза компетенцією вчителя, їх успішна реалізація (тактика) залежить від визначення розумного обсягу матеріалу до кожного уроку, обмежень, послідовності вивчення, оцінки й уточнення навчальної програми за допомогою тестів та особистого досвіду. Концепція шкільного менеджменту дозволяє вчителям коректувати навчальні програми, доцільно вибирати раціональні методи та їх експериментувати[2]. Все це вимагає від учителя постійного вдосконалення професіоналізму, підвищення рівня загальної культури, оскільки “вдосконалення особи не може взагалі реалізуватися інакше, як у розвитку її творчості, в підвищенні її культурної продуктивності, і з другого боку, вдосконалення культури завжди означає підняття духовного рівня її основи – особистості” [3, 74].

Проблема менеджменту в освіті актуалізується тим, що за специфікою своєї професійної спрямованості вчитель, вихователь є керівником і організатором життя й діяльності молодого покоління, що підсилює його професіоналізм. Реформа, що здійснюється сьогодні у виховному процесі, полягає у зміні ключових педагогічних позицій і модифікацій теоретичної картини виховання як психолого-педагогічного феномену, який породив нові характеристики виховного процесу, що є похідними від таких принципів, як: принцип ціннісних орієнтацій, суб'єктності і данності (Сластьонін В.А.). Перший принцип вимагає від педагога наповнити взаємодію з вихованцями ціннісним змістом, що орієнтується на вищі цінності загальнолюдської культури – людина, життя, природа, праця, пізнання, спілкування. Другий – спрямовує увагу педагога на постійне ініціювання у молоді спроможності бути суб'єктом власних дій, поведінки у своєму житті. Третій – визначає таке ставлення до вихованця, коли його сприймають як безумовну цінність і данність, важливо ставлячись до його життя, розвитку, специфіки, особистісного становлення.

Ці три напрями-принципи у професійній підготовці вчителів зумовлюються названими сутнісними характеристиками:

- філософською підготовкою на підставі всіх духовних цінностей, вироблених історією;
- орієнтацію на культурологічний розвиток особистості самого педагога, що припускає сходження до світових духовно-етичних і національних культурних цінностей і готовність на культурологічному рівні донести ці цінності до своїх вихованців;
- діалогічною підготовленістю викладача, що полягає в умінні вести діалог з вихованцем, виводити його на діалог, вибудовувати діалог дітей зі світом і культурою, а також в умінні розвивати в юнака спроможність вести діалог з самим собою, щоб він зростає суб'єктом, який цілком усвідомить себе в цьому світі і зможе зробити вільний вибір, за який буде нести відповідальність. Тільки в діалозі і через діалог формується життєва позиція, усвідомлення зв'язку свого “Я” зі світом;
- етична підготовка викладача повинна стати підґрунтям для його вміння приймати особистість вихованця як данність. Тільки таке вміння педагога зберігає неповторні прояви особистості дитини, не знищує унікальність його риси і не дозволяє своєрідності особистості перерости в свавілля, анархізм, уседозволеність. Тільки такі вміння зберігають роботу педагога з групою, як роботу з особистостями, як сукупним суб'єктом, а не зібранням об'єктів.

Педагог повинен підготувати своїх вихованців до нових соціальних та економічних умов. Насамперед він має бути підготовлений до цього сам. Це зумовлює особливу актуальність питання педагогічної самоосвіти та професійного самовиховання. Знання, як відомо, в тому числі й педагогічні, приходять через розв'язання певної проблеми з використанням уже набутого досвіду. Однак звідкіля брати їх хоча б для того, щоб починати ту чи іншу справу? Побуває думка, що насамперед від тих, хто навчає, і чекають майбутні спеціалісти різних організованих форм роботи, ігноруючи самоініціативні. Їхня власна роль обмежується пасивним засвоєнням знань, які хтось "повинен дати". Практично це призводить до того, що означена категорія тих, хто вчиться, не відразу погоджуються з тим, що можуть самі себе навчити, що рівень їхньої педагогічної культури, професійної підготовки значною мірою залежить від організації самоосвіти, самовдосконалення.

Під професійно-педагогічним самовдосконаленням педагога ми розуміємо цілеспрямовану, систематичну, керовану ним самість діяльність, необхідну для розвитку його педагогічної культури шляхом, по-перше, самоосвіти, вивчення та узагальнення досвіду, набуття власного, а також своїх науково-методичних пошуків; по-друге, застосування знань у практичній діяльності.

Особливо широко застосовується для обміну знаннями, вивчення нових теорій, концепцій або творчих ідей навчання не на робочому місці. У такому разі використовуються як активні, так і пасивні методи навчання педагогів[4, 215-216]. Пасивні методи навчання передбачають, що слухач пасивно отримує інформацію від викладача, наставника. Але найбільш ефективними є активні методи навчання, головною особливістю яких є активна взаємодія слухачів із наставником, викладачем. До таких основних методів навчання належать:

- обговорення проблем ("круглі столи", дискусії тощо);
- соціологічні дослідження;
- анкетні опитування (з послідуною обробкою їх та донесенням результатів даних проведеного анкетування в узагальненому вигляді до слухачів);
- практикуми: низка послідовних навчальних дій, у яких знання та навички набуваються у процесі активної групової роботи;
- вивчення ситуацій ("метод кейсів"): реальні ситуації з досвіду розглядаються в невеликих групах. Така робота іноді проводиться як частина практикуму;
- рольові ігри: гра у групах або парах за визначеними ролями, що взяті з реальних ситуацій.

Серед основних самоініціативних форм підвищення загальнокультурного рівня чільне місце посідає самоосвіта: робота з літературними джерелами – книги, журнали, газети; перегляд телепередач, прослуховування радіопередач; здобуття інформації з міжнародної мережі Internet; написання рефератів, підготовка виступів на семінари, конференції; вивчення передового досвіду роботи педагогів; власні науково-методичні пошуки застосування знань на практиці.

Вивчення рівня читацької культури вступників до ВНЗ дав підстави говорити про необхідність її підвищення. Опитування показало, що лише 21% вступників оволодівають знаннями шляхом самоосвіти. Більшість опитаних мають поверхове уявлення про зміст самоосвіти, не вміють її організувати. Вони, як правило, не знають, що читати, чого навчатись, якими знаннями оволодівати, а також недостатньо володіють самоосвітніми вміннями, особливо методикою роботи з літературними джерелами. З метою усунення цих упущень у педагогічній практиці школи вже в першому семестрі навчання в інституті введено вивчення курсу "Основи наукової роботи", що включає питання самоорганізації спеціаліста на науковій основі, спрямовує на використання самоініціативних форм підвищення загальнокультурного рівня, професійної культури (професійного самовдосконалення). Розвитку в студентів самостійності, допитливості, професійної орієнтації сприяє дослідницький характер діяльності, що виховує справжній пізнавальний інтерес. Практика спільної роботи; власні науково-методичні пошуки застосування знань на практиці діяльності педагогічних колективів інституту і школи засвідчує наявність цікавих доробок з проблем сприяння самоорганізації студента. Так, у процесі шкільних занять, виділених для проходження психолого-педагогічної практики, багато

досягти не можна, а звести практику до щотижневих екскурсій по школі не годиться. З огляду на це розроблено окрему програму для шкільного педагога, психолога. Кожен одержав пам'ятку, де зазначалося: а) до початку занять перевірити підготовлені студентами індивідуальні робочі плани на тиждень і узгодити їх зі своїм; на основі цих планів погоджувати розробку студентами занять; б) міру можливостей контролювати якість виконання студентами завдань; при потребі надавати необхідну допомогу; в) щотижня відмічати в щоденниках якість реалізації намічених планів з тим, щоб у кінці року дати загальну характеристику зробленого.

З метою перевірки результативності впровадження програм керівниками педагогічної практики студентів введено оригінальну систему контролю: дієвість практичної роботи в школі мають реєструвати самі практиканти, проводити самоаналіз занять на діагностичній основі, оцінюючи за певною шкалою власні успіхи у виконанні тих чи інших завдань. Зіставляючи здобуті досягнення у певному виді практичної діяльності із зазначеними у професіограмі фахівця, з якою студенти ознайомлені заздалегідь, вони чітко визначають ступінь свого професійного зростання, що є важливим чинником у підготовці висококваліфікованого спеціаліста.

Складовими компонентами педагогічного менеджменту є люди (учні, вчителі, батьки), педагогічні технології, стратегії, структури, цілі, задачі, процеси, культура. Цикл менеджмента – планування, визначення умов, організація, мотивація, стимулювання, керівництво [2, 37].

Інтерес для нашого дослідження становить порівняння основних компонентів змісту діяльності вчителя й менеджера з метою знаходження того спільного, що дозволить підсилити елементами менеджменту професійну підготовку вчителя (за В.Д. Симоненком) [5].

Основні компоненти змісту діяльності вчителя і менеджера

Учитель	Менеджер
Керівник і організатор	Керівник і організатор.
Життя і діяльності колективу учнів	діяльності трудового колективу.
Мета діяльності	
Виховання, навчання, розвиток дітей; підготовка до самостійного життя і праці	Задоволення потреб суспільства, людини, одержання прибутку.
Основні завдання	
1. Розвиток особистості учнів. 2. Виховання учнів. 3. Формування системи знань, умінь і навичок учнів.	1. Розкриття творчого потенціалу працівників. 2. Формування трудового колективу. 3. Отримання максимального прибутку.
Об'єкт діяльності	
Учніський колектив.	Трудовий колектив.
Професійні вміння	
1. Перцептивні – адекватно сприймати і розуміти психіку дітей. 2. Конструктивні – ставити ясні цілі, висувати завдання, проектувати навчально-виховний процес. 3. Експресивні – ефективно виражати свої емоції, володіти собою. 4. Академічні – займатися позитивною діяльністю. 5. Дидактичні – передавати свої знання і вміння. 6. Комунікативні – спілкуватися, здійснювати вплив на людей. 7. Організаторські – організовувати діяльність учнів та свою особисту. 8. Дослідницько-пошукові виявляти, вивчати і вирішувати проблеми. 9. Спеціальні – за характером спеціальності.	1. Уміння адекватно сприймати і розуміти психіку підлеглих. 2. Бути винахідливим, гнучким, адекватно реагувати на зміни ситуації. 3. Ефективно володіти собою. 4. Доцільно використовувати час. 5. Мати чітку особисту мету. 6. Займатися саморозвитком. 7. Здійснювати вплив на людей. 8. Передавати свої знання підлеглим. 9. Формувати робочі групи.

Наведені вище дані показують, що у змісті діяльності вчителя і менеджера чимало спільного. Головне полягає в тому, що і вчитель, і менеджер є організаторами діяльності людей. Практично співпадають і функції.

Результати дослідження підтвердили припущення щодо позитивних якостей керівника в поцінуванні вчителів. Серед них найбільш цінними визначено такі, як: справедливість, чесність, порядність (82%); розуміння життєвих проблем, людяність, доброта (19%); уміння організувати роботу, компетентність (31%); вимогливість (6%).

Педагогічний менеджмент має свою специфіку та властиві йому закономірності. Ця специфіка полягає в особливостях предмета, продукту, засобів та результатів праці менеджера освіти. Предметом праці менеджера освітнього процесу є діяльність суб'єкта управління. Продукт праці становить інформація про навчально-виховний процес; засобами праці є слово, мовлення; результатом праці менеджера є рівень грамотності, вихованості й розвитку об'єкта менеджменту – учнів[2]. Власне розвиток учнів у процесі навчання багато в чому залежить від тенденції зсуву психічного змісту освіти від способів людської діяльності, спрямованої на перетворення зовнішньо-предметного світу, в бік способів діяльності, безпосередньо зорієнтованих на цілеспрямоване перетворення свідомості (психіки) людини відповідно власній природі її розвитку і тому таких, що виступають як психологічні засоби саморозвитку індивіда. Педагогічний менеджмент розглядаємо як комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних форм управління освітнім процесом, спрямованим на підвищення його ефективності. Основними методами управління в педагогічному менеджменті є:

- економічні методи – економічне стимулювання –найбільш недосконалі, вимагають удосконалення на всіх рівнях;

- адміністративні методи – регламентація діяльності виконавців, її нормування, робота з кадрами;

- встановлення сприятливого психологічного клімату, стимулювання творчості та ініціативи; прогнозування соціальних перспектив розвитку освітньої установи;

- методи громадського впливу – розвиток демократії колективів, впровадження лояльної конкуренції, толерантності, підвищення престижу та іміджу [2].

Отже, головні функції педагогічного менеджменту полягають у прийнятті розумного рішення; організації виконання прийнятих рішень, створенні належних умов для ефективної роботи освітнього закладу, кожного учасника освітнього процесу, забезпечення мотивів та тилів їх діяльності; контроль виконання рішень.

У результаті проведеної роботи ми дійшли висновку, що концепція наукового менеджменту може бути успішно використана для посилення професійної підготовки вчителя, керівника навчального закладу.

Література:

- 1.Кремень В.Г. Формування особистості в умовах української державності// Педагогічна газета. – 1999. – № 12. – С.1-2.
2. Крижко В.В., Павлютенков Є.М. Менеджмент в освіті. – К.: ІЗМН, 1998. – 192 с.
3. Крыжко В.В., Павлютенков Е.М. Психология в практике менеджера образования.-СПб:КАРО, 2002. – 304 с.
4. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
5. Симоненко В.Д. Основы менеджмента. – Брянск: БГПУ, 1997. – 88 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 542 с.
7. Франк С. Культура и религия // Философские науки. – 1992. – № 7. – С.74.

SPOŁECZNE PROBLEMY PATOLOGII WŚRÓD MŁODZIEŻY DORASTAJĄCEJ WE WSPÓŁCZESNEJ LITERATURZE POLSKIEJ I ZAGRANICZNEJ

Młodzież od dawna stanowi przedmiot szczególnego zainteresowania pokolenia dorosłych. To zainteresowanie młodym pokoleniem nasiliło się w ostatnich latach. Gwałtownie postępująca urbanizacja, szybkie przemiany społeczne i ekonomiczne związane z tym migracje ludności powodują między innymi osłabienie integracji społecznej oraz więzi rodzinnych.

Cywilizacja współczesna proponuje młodzieży bardzo bogaty wybór wartości materialnych, konsumpcyjnych w rezultacie, czego młody człowiek może zbyt szybko i łatwo dużo mieć – przestaje jednak być człowiekiem uczciwym, sprawiedliwym, wrażliwym na dobro, piękno, prawdę, wartości społeczne. W efekcie szybkiego dorabiania się osiąga to, czego chce, ale czuje się znudzony, odczuwa pustkę życiową, traci sens życia, znajduje się o krok od samobójstwa. Żyjąc w ciągłym strachu i zagrożeniu człowiek narażony jest na wiele chorób współczesnej cywilizacji: nerwic, nowotworów, alkoholizmu, narkomanii, AIDS.

W związku z tym rodzi się pytanie, gdzie tkwią właściwe przyczyny tych zagrożeń oraz patologii społecznej? Zjawisko szeroko rozumianej patologii społecznej wyraźnie uwidacznia się w końcu dwudziestego wieku i jest charakterystyczne dla dewiacji współczesnej. Świadczy o tym między innymi świadomość, że żyjemy w coraz bardziej skomplikowanej i zdehumanizowanej rzeczywistości, w połączeniu ze stale wzrastającym tempem życia, co prowadzi w konsekwencji do poczucia osamotnienia i zagubienia. Skutkiem tego są powszechne zjawiska zaburzeń emocjonalnych, trudności w kontaktach interpersonalnych i świadomość wyobcowania ze środowiska społecznego. W wielu przypadkach niemożność odnalezienia się w złożonej rzeczywistości społecznej i stworzenia sobie pewnych stałych zasad postępowania doprowadza do utraty wiary w sens życia i poczucia egzystencjalnej pustki. Wyrastanie z dzieciństwa jest procesem trudnym, bolesnym, a nawet krytycznym. Wiek dorastania, może stanowić źródło wielu zagrożeń. Czynnikiem decydującymi o podatności młodego człowieka na zagrożenia są: rodzina, szkoła oraz grupy rówieśnicze.

Adaptacja do tych nowych i szybko zmieniających się warunków życia, wymaga od młodych znacznie większej niż dotychczas dojrzałości społecznej. Problemy, z jakimi boryka się młode pokolenie są wyzwaniem dla pedagogów, którzy starają się przygotować młodzież do życia w społeczeństwie wśród określonych norm. W konsekwencji tych zmian kształtuje się również nowy model wychowania. Napotyka on jednak wiele trudności w formowaniu postaw i zachowaniu młodych.

Słowo „patos” pochodzi z języka greckiego i oznacza cierpienie, a patologia jako nauka zajmuje się zaburzeniami funkcjonowania organizmów lub jego części, badając objawy, przyczyny, rozwój i skutki procesu chorobowego.

Patologia to chorobliwy czy anormalny stan fizyczny, umysłowy, emocjonalny lub społeczny. A patologia społeczna tłumaczona jest jako anormalne warunki społeczne w instytucjach, środowiskach lub systemach wytwarzające, ułatwiające lub podtrzymujące, patologiczne reakcje u jednostek żyjących w tych warunkach.¹

W słowniku psychologicznym pod red. Włodzimierza Szewczuka znajdujemy również pojęcie niedostosowanie społeczne, co wytłumaczyć można jako nieumiejętność dostosowania swojego działania do własnej pozycji, roli i statusu w grupach społecznych, niedostosowanie się do norm i postaw akceptowanych przez tą grupę.

Terminologia dotycząca tej grupy dzieci i młodzieży była i jest przyczyną wielu sporów wśród specjalistów. Istnieje po kilkadziesiąt definicji „niedostosowania społecznego” nazywanego niekiedy „nieprzystosowaniem społecznym”. Zdaniem M. Przetacznik i M. Sułowskiej, między

¹ G Philip. Zimbardo, L Floyd., :Psychologia i życie Warszawa 1997, s.32.

pojęciem „nieprzystosowanie społeczne” a „niedostosowanie społeczne” istnieje różnica tylko w stopniu dewiacji, gdyż przystosowanie jednostkami zawsze charakter społeczny. Autorki te do grupy niedostosowanych społecznie zaliczają tych osobników, których zaburzenia w zachowaniu występują w stopniu silnym i głębokim tak, że uniemożliwia im to normalne współżycie z innymi ludźmi. Natomiast w nieprzystosowaniu, czyli zjawisku lżejszego stopnia jednostka również przejawia konflikty ze środowiskiem, ale kontakty społeczne i uczuciowe nie zostają w tym przypadku trwale naruszone, a ewentualne zaburzenie jest stosunkowo łatwo odwracalne. „ W ścisłym znaczeniu tego słowa jednostka niedostosowaną społecznie nazywamy takiego osobnika, który albo w skutek niekorzystnych warunków środowiskowych, albo w skutek zaburzeń chorobowych (układu nerwowego, hormonalnego i in.) ma trwale trudności w dostosowaniu się do powszechnie uznanych norm społecznych (etycznych, obyczajowych, prawnych)¹. Uogólniając można stwierdzić, że niedostosowanie społeczne jest to dewiacja osobowościowo – charakterologiczna, spowodowana czynnikami biologicznymi (wewnątrzpochodnymi) lub środowiskowymi (zewnątrzpochodnymi), o negatywnym wpływie na kontakty społeczne oraz aktywność i harmonię życia wewnętrznego jednostki. Zjawisko to uniemożliwia młodemu człowiekowi socjalizację, efektywną naukę i wychowanie, a także pomyślną realizację zadań życiowych społecznych. „Przejawami niedostosowania społecznego są negatywne i nieadekwatne do rzeczywistości relacje na wymagania i nakazy zawarte w przypisanych jednostce rolach społecznych.”²

Specyfika okresu dorastania.

Okres dorastania jest trudny do zamknięcia w ramach czasowych. Jest to ważny etap w życiu człowieka polegający na wkraczaniu w świat ludzi dorosłych. I ten proces odbywa się w sposób niezwykle indywidualny. Niemożliwością jest uchwycenie momentu przejścia na stronę dorosłości. Kryteria bycia dojrzałym, dorosłym są różne i uzależnione od podejścia. Zmiany biologiczne występujące w tej fazie kończą się uzyskaniem zdolności do dawania życia. Zmiany społeczne dotyczą osiągnięcia dojrzałości do życia w społeczeństwie i podejmowania odpowiedzialnych decyzji nie tylko względem siebie.

Dojrzewanie psychiczne zakończone będzie po osiągnięciu tożsamości i ukształtowaniu się cech osobowości. Oczywiście powyższe zmiany we wszystkich trzech sferach nie kończą się, ale trwają całe życie. Podczas dorastania osiągają jedynie postać pozwalającą na samodzielną egzystencję. Zdaniem J. C. Colemana nikt dokładnie nie wie, kiedy adolescencja się zaczyna, a kiedy kończy. Dojrzewanie płciowe może rozpocząć się już między dziesiątym a jedenastym rokiem życia wraz z zachowaniami typowymi dla okresu dojrzewania.³ Z drugiej natomiast strony, jeśli uczeń zdecyduje się podjąć studia, często przekroczywszy wiek dwudziestu lat, zamieszkuje nadal w domu rodzicielskim, prezentuje postawy konfrontacji lub zależności w stosunku z rodzicami, podobnie jak to czynił, mając czternaście lat. Nie ma młodości bez problemów, bez cierpień i być może jest to najbardziej bolesny okres w życiu człowieka. Jednocześnie jest to czas największych radości. Trudności dojrzewania mogą wyzwolić chęć ucieczki od wszystkiego, co wymaga wysiłku; ucieczki od samego siebie w podejrzaną lub niebezpieczną przygodę, nierzadko za sprawą ludzi wykorzystujące nasze słabości; ucieczki w głąb siebie, na barykady nie do zdobycia, w osłonie złudnego pancerza. Chociaż dojrzewanie nigdy nie przebiega bezproblemowo, najlepszym lekarstwem na kłopoty okazuje się zaufanie rodziców dzieci do życia, zawsze dostarczających pozytywnych rozwiązań.⁴

Czynniki biologiczne – wewnętrzne

Niedostosowanie społeczne może być skutkiem zaburzeń rozwojowych (fizycznych i psychicznych)., Pojęcie zaburzenia rozwoju nie jest jednoznaczne ani pod względem treści, ani

¹ J. Doroszevska., ; Pedagogika specjalna t.II Warszawa 1981, s.617.

² L. Pytka., ; Pedagogika resocjalizacyjna Warszawa 1993, s.151.

³ P.E Bryant, Colman, A.M Dolman., ; Psychologia rozwojowa Poznań 1997,s.74.

⁴ D. Francoise., ; Porozmawiajmy o dojrzewaniu Warszawa 1998, s. 12.

zakresu. Stosuje się dla określenia zaburzeń trwałych i głębokich, głębokich także dla zaburzeń przejściowych i nieznacznych. W pierwszym wypadku termin obejmuje wszystkie formy upośledzeń, organów zmysłowych, psychicznych, to znaczy wszystkie jednostki ze znacznymi odchyleniami od normy wymagające pomocy i opieki specjalistycznej w ogólnym rozwoju. Dotyczy to osób np. upośledzonych umysłowo, głuchych, niewidomych, kalekich itp.

Natomiast w drugim znaczeniu odnosi się do jednostek, u których występują tzw. „mikrodefekty i mikrozaburzenia”. Tempo rozwoju tych osób jest niejednakowe w różnych okresach. Będziemy mówić wtedy o zakłóceniach rytmu, albo też rozwoju nieharmonijnym czy nierównomiernym. Jeśli opóźnienie dotyczy jednej, ale rozległej sfery rozwoju (np. rozwoju mowy) będziemy ją określać mianem opóźnienia parcjalnego”¹ (H. Spionek; Zaburzenia rozwoju uczniów niepowodzenia w szkole. Warszawa 1982, s.14-15).

Do biologicznych przyczyn zaburzeń rozwoju psychofizycznego zaliczamy nieprawidłowości struktury i funkcji centralnego układu nerwowego (np. uraz mózgu) lub pośrednio (np. niektóre zaburzenia przemiany materii prowadzą do uszkodzenia i zaburzeń funkcji tkanki nerwowej).

Kalectwo i różnego rodzaju defekty sprawiają, że osoby te mają zakłócony kontakt z otoczeniem. Utrudnia ono odbiór informacji, zuboża doświadczenia, co w konsekwencji może doprowadzić do niewykorzystania możliwości rozwojowych dziecka i źle wpływa na rozwój jego osobowości. Następstwem może być w tej sytuacji nieprzystosowanie społeczne.

Spoleczno – środowiskowe przyczyny niedostosowania społecznego

Niedostosowanie społeczne ma dwa aspekty:

ma miejsce wtedy, gdy stosunek jednostki nieletniej, sprawnej inaczej, do norm społecznych jest zaburzony i zagraża porządkowi społecznemu.

indywidualny, – gdy wewnętrzna, psychiczna sytuacja takiej jednostki jest trudna, także na skutek utrudnionych kontaktów ze środowiskiem.

Rozwój psychomotoryczny w znacznej mierze zdeterminowany jest czynnikami społecznymi. Istnieje bowiem możliwość korygowania oddziaływaniami społecznymi biologicznych nieprawidłowości rozwoju dziecka. Niestety oddziaływania te mogą mieć również charakter patologiczny. Czynniki społeczne już w pierwszych godzinach życia dostarczają dziecku doświadczeń, które decydują o podstawowych cechach osobowości człowieka, mogą zatem, także powodować nieprawidłowości w jego rozwoju.

Rodzina

Największy wpływ na zachowanie się dorastającej młodzieży ma środowisko rodzinne, dlatego musimy się cofnąć do chwili narodzin i przejść przez cały proces wychowania, aby wyłapać wszystkie nieprawidłowości w procesie kształtowania osobowości młodego człowieka. Fundamentalne znaczenie rodziny dostrzegano już w starożytności. We wczesnym okresie życia, w trakcie uczenia się dochodzi u dziecka do wdrukowania obrazu matki, za którym ono podąża. Warunkiem jest jednak trwały i silny kontakt z matką. Brak takich możliwości utrudnia nawiązanie w przyszłości trwałych emocjonalnych stosunków ludźmi. Długotrwała deprawacja na skutek utraty kontaktu z matką powoduje często głębokie zaburzenia psychoruchowe. Jej następstwem jest prawie zawsze opóźnienie w rozwoju fizycznym, umysłowym i społecznym. Największe szkody i nieodwracalne skutki powoduje utrata kontaktu z matką w wieku od 6 miesięcy do 3 lat. Skrajna izolacja sprawia, że mamy do czynienia z dziećmi, u których, mimo troskliwej opieki nie doszło nigdy do całkowitego uspołecznienia się dziecka. Podobne skutki może mieć również zaniedbanie wychowawcze dziecka i brak kontaktów społecznych. Aby dziecko prawidłowo się kształtowało, ważna jest odpowiednia postawa rodziców.

¹ H. Spionek., :Zaburzenia rozwoju uczniów niepowodzenia w szkole. Warszawa 1982, s.14-15.

Niestety spotyka się złe postawy rodzicielskie. Są rodzice, którzy nadmiernie chronią swoje dzieci, albo też zbyt wiele od nich wymagają. Niestety obydwie te postawy hamują rozwój intelektualny i samodzielność dziecka.

Dzieje się tak m.in. wtedy, gdy nie spełnia ono pokładanych w nim nadziei lub, gdy mamy do czynienia z rodziną, dla której szczęście dziecka nie jest ważne. Czasem rodzice unikają tego, co dotyczy dzieci – ich pytań, problemów, poświęcając całą swoją energię zarabianiu pieniędzy. Ważne jest aby rodzina miała środki do życia, ale porzucanie wszystkiego zostawianie dzieci samych sobie po to, by miały wszystko, co najlepsze bardzo często prowadzi do utraty więzi rodzinnych, a niekiedy nawet do tragedii rodzinnych takich jak: popadanie dzieci w nałogi lub konflikty z prawem.

Ubóstwo z kolei, poprzez brak możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb członków rodziny, uniemożliwia również prawidłowy rozwój. W kształtowaniu osobowości istotną rolę pełni struktura rodziny.

Możemy zauważyć, iż obecnie kształtuje się nowa hierarchia dóbr rodzinnych. „Na randze znacznie zyskała satysfakcja z życia rodzinnego, stała się wysoko cenionym dobrem obwarowywanym wymaganiami wobec członków rodziny. Brak tej satysfakcji usprawiedliwia w oczach poszkodowanych podjęcie kroków rozwodowych. Za podstawowy warunek satysfakcji małżeńskiej uznano długotrwałą miłość. Jeśli ona wygaśnie część współmałżonków czuje się upoważniona do ponownego poszukiwania szczęścia w następnych związkach, dobro dzieci uznając za rzecz drugoplanową.¹ (Największym zagrożeniem dla dziecka jest stosowanie przemocy w rodzinie. Jej skutki zawsze znajdują swe odbicie w życiu społecznym dziecka. Poprzez stosowanie przemocy (fizycznej, psychicznej, emocjonalnej) rodzice chcą zmienić zachowanie i postawy dziecka. Narzucają mu określone formy postępowania, okazują swoją dominację. Do najczęściej spotykanych form przemocy zaliczamy: agresję fizyczną, ułóżanie, groźby, ośmieszanie, nadopiekuńczość, izolowanie i inne. Dzieci wychowywane w atmosferze przemocy w dłuższym okresie czasu uczą się i wykazują utrwalone przekonania, że:

problemy, a szczególnie konflikty należy zawsze rozwiązywać z zastosowaniem przemocy, życie dziecka w stałym zagrożeniu i poniżeniu jest normalne, najbliższe, cenione osoby mogą zadawać ból fizyczny i emocjonalny, dziecko powinno być stale „przywoływane do porządku” za pomocą siły fizycznej i presji psychicznej.²

Skutki przemocy stosowanej wobec dzieci są zawsze bardzo istotne, ze względu na utrwalenie deformacji psychicznych i wywołanie zaburzeń emocjonalnych. Dzieci, ofiary przemocy, tracą często zdolność kochania innych ludzi i ufania im. Mają ciągle poczucie strachu i winy. Często we własnych rodzinach powielają doświadczenia wyniesione z dzieciństwa.

W czasach obecnych daje się również zaobserwować ograniczenie kontrolnej funkcji rodziny. Współczesne warunki życia (szczególnie miejskiego) nie sprzyjają roztoczeniu przez rodzinę nieformalnej kontroli nad swoimi członkami (anonimowość jednostki poza domem, zwiększenie się czasu przebywania poza domem rodzinnym). To wszystko wpływa na degradację funkcji, jakie pełni rodzina, której środowisko jest głównym ośrodkiem rozwoju sfery emocjonalnej osobowości oraz postaw emocjonalnych dziecka. Jest ona grupą społeczną, która kształtuje umiejętności współżycia zespołowego dziecka. Z. Tyszka wskazuje, iż „nieprawidłowe zachowanie jednostki (z patologicznymi włącznie) mają przede wszystkim swe źródło w sytuacji rodzinnej”³.

Środowisko szkolne i rówieśnicze

Środowisko szkolne nakłada na młodych ludzi obowiązek i kontroluje ich osiągnięcia. Można, zatem w subiektywnych odczuciach uczniów stworzyć bariery utrudniające im życie codzienne, a także determinować wiele zaburzeń w przystosowaniu się jednostki. Najsilniejszy

¹ T. Pilch i J. Lepalczyk (red.), : Pedagogika społeczna. Warszawa 1995 s. 146.

² K. Socha-Kołodziej, M. Lejman., : Przemoc wobec dzieci w rodzinie i szkole. Częstochowa 1998, s. 9.

³ T. Pilch, J. Lepalczyk (red.), : Pedagogika społeczna. Warszawa 1995, s. 147.

wpływ na dziecko wywiera ta grupa społeczna, z którą czuje się ono najbardziej związane i w której udział, w zaspokajaniu jego potrzeb, jest mu najbardziej potrzebna. Może być to szkoła lub środowisko koleżeńskie. Młodzi chętnie utożsamiają się z rówieśnikami, ulegając jednostka, które imponują w grupie. Może to być dominacja pozytywna (najlepszy uczeń, sportowiec), bądź negatywna – patologiczna. Jeśli jest to grupa przestępcza proces niedostosowania społecznego nieustannie się w niej pogłębia, gdyż jej członkowie starają się wzajemnie prześcigać w okazywaniu złego postępowania.

Wielu uczniów w pierwszych dniach pobytu w szkole jest zagubionych, nastawionych obronnie, odczuwających silne poczucie zagrożenia. Są to uczniowie mało odporni psychicznie i wrażliwi. Jeśli nikt nie pośpieszy im z pomocą (np. rodzice, wychowawca, pedagog) uczniowie ci zaczynają odczuwać niechęć do szkoły, która objawia się brakiem chęci do nauki i niskimi ocenami, wagarami i szukaniem oparcia w innych grupach rówieśniczych, często niedostosowanych społecznie.

Poczucie zagrożenia mogą także stanowić dominujący, despotyczni wychowawcy, szablonowe ocenianie ucznia nieuwzględniające wartości i konieczności zróżnicowań intelektualnych, psychicznych i fizycznych ucznia, oraz za niski poziom wiedzy psychologiczno-pedagogicznej nauczycieli obciążający psychikę dziecka. Naukowcy wskazują, iż „nauczyciele są niedostosowani do głęboko i szybko zmieniającej się rzeczywistości szkolnej i że instytucja ta jest przestarzała dydaktycznie oraz zdehumanizowana przez samych pedagogów.”¹

Wagarowanie, porzucanie szkoły, bóle głowy i nerwiczne bóle żołądka świadczą o bardzo silnym zagrożeniu w środowisku szkolnym. We współczesnej dobie coraz bardziej słabnie profilaktyczna działalność szkół i instytucji zobowiązanych do wspomagania rodziny i przeciwdziałania niedostosowaniu społecznemu dzieci. Instytucje oświatowe coraz częściej tkwią w kryzysie. Ich oferty często przegrywają z kasetami wideo lub barwną ulicą. Nie zapewniają nawet pracy, a wymagająca wysiłku edukacja wydaje się uczniom coraz mniej pociągająca i potrzebna. W społeczności szkolnej występowanie przemocy ułatwia przede wszystkim utrzymywanie tabu wobec problemu. Nauczyciele patrzą na przemoc i nie reagują, rzadko przeciwdziałają powstaniu uczucia zagrożenia i lęku u złego ucznia. Często okazują niechęć uczniowi sprawiającemu kłopoty w szkole, wyśmiewają jego wypowiedzi, używają krzywdzących określeń. Na wywiadówkach piętnują wobec innych rodziców. Taki uczeń czuje się często skrzywdzony i upokorzony, co często prowadzi do zachowań patologicznych.

Środki masowego przekazu

Polscy psychologowie wielokrotnie mówią o negatywnym wpływie przemocy pokazywanej na ekranie, na dziecięcą psychikę. Negatywnym oddziaływaniem telewizji prerażeni są rodzice. Przemoc na ekranie pojawia się nie tylko w filmach akcji, ale w programach informacyjnych a także bajkach dla dzieci. Zabija ona w dziecku wrażliwość i pozbawia szczęśliwego dzieciństwa. Młodzi ludzie mają skłonność do eksperymentowania.

Wzorzec negatywnego bohatera ulega stopniowemu przyswojeniu, a potem wprowadzany jest w życie do zabaw podwórkowych i szkolnych. Dzieci i młodzież oglądająca programy telewizyjne ma kontakt z różnymi formami przemocy, każdy z tych obrazów może wywołać u niedoświadczonego widza przekonanie, że przemoc jest dobrym sposobem regulowania stosunków z innymi.

Ogromnym zagrożeniem dla rozwoju i dojrzałości dzieci i młodzieży jest fakt, że większość z nich spędza wiele godzin przed telewizorem czy komputerem. Znaczna część dzieci poświęca więcej czasu na kontakt z mediami niż na kontakt z rodziną lub rówieśnikami. Mamy, zatem do czynienia z niezwykle groźną sytuacją, w której osoby i środowiska kierujące mediami i

¹ K. Socha-Kołodziej, M. Lejman., : Przemoc wobec dzieci w rodzinie i szkole. Częstochowa 1998, s. 23.

oddziałujące na sposoby myślenia oraz na postawy młodego pokolenia, nie są poddawane żadnej weryfikacji ani co do ich kompetencji pedagogicznych, ani co do celów, którymi się kierują.

Oto kilka grup czynników, które oprócz przyczyn organicznych i społecznych mają wpływ na patologiczne zachowania młodych ludzi.

Niezadowolenie z obecnych warunków życia i pragnienie warunków lepszych, często podsycane lekturą i oglądaniem filmów, budzących chęć osiągnięcia dobrobytu, przeżycia przygody zdobycia rozgłosu.

Pragnienie zdobycia bogactwa w sposób łatwy i niewymagający wysiłku.

Uczucie nudy, wynikające z braku poważniejszych, jasno i wyraźnie określonych obowiązków oraz braku okazji do konstruktywnej społecznie reakcji.

Tendencja do rozładowywania napięcia przez picie alkoholu lub używanie narkotyków.

Dążenie do uzyskania zadowolenia seksualnego, wzmacniane zarówno przez filmy i czasopisma, jak i przez uczucie niepewności psychicznej i społecznej izolacji oraz lęku.

Dążenie do wyładowania wrogości i zademonstrowania swojej przewagi i dominacji, co polepsza samopoczucie zachwiane porażkami życiowymi i uświadamianiem sobie własnej izolacji od otoczenia społecznego.

Chęć dokonania czegoś i zwrócenia na siebie uwagi innych osób, podsycane ich obojętnością i okazywaniem przez nie lekceważenia.

Współczesna młodzież boryka się z wieloma problemami. W świecie ludzi dorosłych nie zawsze żyje się spokojnie i bezpiecznie, a co dopiero w świecie ludzi młodych nękanych burzami hormonalnymi, emocjonalnymi i intelektualnymi. Młode pokolenie powinno wiedzieć, że zawsze może liczyć na wsparcie ze strony dorosłych, ponieważ to oni stwarzają pewne wzorce do naśladowania. Obydwie strony powinny dokładać wszelkich starań, aby budować most porozumienia, współpracy i wzajemnej pomocy.

Aby osiągnąć efekty w prawidłowym rozwoju młodego pokolenia potrzebna jest współpraca pomiędzy rodzicami, nauczycielami i uczniami w szkole i poza nią. H. Rylke diagnozuje współczesną szkołę polską: „Niewiele szkół może pochwalić się radą szkoły – czyli forum współdziałania nauczycieli, uczniów i rodziców.”¹ Jednak coraz częściej środowiska te zwracają uwagę na rolę, jaką odgrywa umiejętność porozumienia w rozwoju młodzieży. Warto tutaj zwrócić uwagę na problem podmiotowości osoby młodej. Aby proces dorastania przebiegał prawidłowo powinien on być przez swych wychowawców (nauczycieli, rodziców) traktowany w sposób partnerski, jako pełnoprawny członek społeczeństwa, wkraczający w świat dorosłości. „Zadanie rodzica czy nauczyciela-jak pisze T. Kukułowicz i E. Całka – nie ogranicza się jedynie do zapewnienia uczniom warunków do ich niczym nieskrępowanej aktywności, ale istota jego leży, w ukierunkowaniu tej aktywności. Dzieje się to za sprawą interakcji wychowawczej. Jej jakość i podmiotowy charakter zależy od spełnienia kilku warunków.”² Dalej autorki wymieniają te warunki: (1) sytuacja wychowawcza winna mieć charakter dwupodmiotowy, (2) sytuacja wychowawcza winna mieć charakter otwarty, (3) cechą prawidłowej interakcji dwupodmiotowej jest przekonanie obydwu jej uczestników o tym, iż jej treść, cel, dobro ma dla nich duże znaczenie. Zdaniem A. Przecławskiej „wychowawca jest organizatorem środowiska wychowawczego, jest w pewnym sensie odpowiedzialny za to, aby stwarzało ono jak najpełniejsze możliwości kształtowania przez wychowanka swojego systemu wartości.

Bibliografia:

1. Adamczyk M., Generacja X- pokolenie które się gapi, „Remedium” 1998, 4, s.2,3.
2. Bąk D.O., Religijność młodzieży a bunt religijny. Droga do wewnętrznej religijności czy ateizmu?, (w:) J. Trempała (red.), Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie, Bydgoszcz 1995, s. 295.
3. Bryant P.E., Colman A.M., (red.), Psychologia rozwojowa, Poznań 1997, s.74, 105.

¹ H. Rylke., „Wzgodziez sobą i uczniem” Warszawa 1993, s.17

² T.Kukułowicz., : Całka Podmiotowość wychowanka. Poza kryzysem tożsamości Kraków 1993, s.85

4. Cekiera C., Sołtysiak, Dręczenie kotów- szkolne zwyczaje, czy zwichnięta samorealizacja uczniów klas starszych w szkołach ponadpodstawowych, (w:) S. Dolto F., Nastolatki, Warszawa 1995.
5. Doroszewska J., Pedagogika specjalna. t.II Warszawa 1981
6. Gordon T., Wychowanie bez porażek w szkole, Warszawa 1997, s. 25.
7. Grzelak S., Przez rodzinę do profilaktyki 3000, „Remedium” 2001, nr 1, s.13-15.
8. Jasińska M., Problematyka prostytutki w Polsce. Warszawa 1967
9. Kawula S., Agresja a dysonans społeczny, (w:) S. Kawula, H. Machel (red.) Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i poza szkolnym, Gdańsk-Toruń 1995, s. 19-34.
10. Kawula, H. Machel (red.) Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i poza szkolnym, Gdańsk-Toruń 1995, s. 83.
11. Kukulowicz T., Calka E., Podmiotowość wychowanka, (w:) F. Adamski (red.), Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej, Kraków 1993, s. 85.
12. Lievegoed B.C.J., Fazy rozwoju dziecka, Toruń1993.
13. Olweus D., Mobbing fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?, Warszawa 1998, s. 123-126
14. Pilch T, J Lepalczyk., Pedagogika społeczna Warszawa 1995
15. Przeclawska A, Personalistyczne odniesienia pedagogiki społecznej, (w:) F.Adamski (red.), Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej, Kraków 1993, s. 127 – 133.
16. Rylke H., Pokolenie zmian. Czego boją się dorośli?, Warszawa 1999, s.
17. Socha-Kołodziej K., Lejman M., Przemoc wobec dzieci w rodzinie i szkole, Częstochowa 1998
18. Spionek.H., Zaburzenia rozwoju, niepowodzenia w szkole, Warszawa 1982
19. Szczukiewicz P., Socjalizacja a rozwój, „Remedium” 2001, nr 4.
20. Zimbardo P, Floryd L. Ruch Psychologia życia Warszawa 1997

*О.Ю. Пінаєва
м. Вінниця*

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ І КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗО

Постановка проблеми. Даний етап розвитку суспільства характеризується глобалізацією та інтеграцією світових соціально-економічних процесів, формуванням єдиного інформаційно-освітнього простору, інтернаціоналізацією освітнього ринку. Поява і посилення цих рис – результат переходу від постіндустріального до інформаційного суспільства.

Необхідною умовою ефективного й успішного функціонування людини в інформаційному суспільстві є формування інформаційної розвиненої особистості, основу якої складають: знання про інформаційне середовище, закони його функціонування, уміння і навички орієнтуватися в інформаційних потоках, виділяти та відбирати інформацію, швидко обробляти і використовувати її для прийняття аргументованих рішень. Формування інформаційної розвиненої особистості – це завдання освітньої системи. Реалізація цієї вимоги вимагає суттєвого реформування освіти, результатом якого має стати індивідуалізація навчання, забезпечення швидкого оновлення змісту навчання, удосконалення методів навчання, розширення доступу до освіти, реалізація безперервної освіти.

Аналіз останніх досліджень. Масове впровадження комп'ютерів і особливо програм, які базуються на використанні штучного інтелекту, стало причиною нового унікального явища. Знання стали вироблятися комп'ютером, почали тиражуватися, причому з постійно збільшуючою швидкістю. Що стало причиною стрибкоподібного зростання науково містких технологій. Людство вступило до нового "інформаційного" суспільства. Вирішення цієї проблеми неможливе без комплексного та науково-обґрунтованого впровадження сучасних інформаційних і комунікаційних технологій (далі – ІКТ) в освітню сферу.

Роль і значення ІКТ у сучасному суспільстві важко переоцінити. ІКТ є одним із найбільш розповсюджених засобів діяльності людини, впливають на формування методів і способів діяльності та мислення людини, відкривають нові можливості спілкування,

отримання інформації та обміну нею, впроваджуються в усі сфери діяльності людини. Іншими словами, ІКТ сьогодні є одним із визначальних факторів розвитку суспільства, у тому числі й його освітньої складової.

Впровадження ІКТ в освітню систему України та формування єдиного інформаційно-освітнього простору – одні з пріоритетних напрямів сучасної державної політики. Зокрема, в "Національній доповіді про розвиток освіти в Україні" зазначається, що: "Головною метою в контексті створення інформаційного суспільства й освітньо-інформаційного простору є забезпечення доступу до інформації широкого спектру споживання; належне інформаційне забезпечення всіх гілок влади; розвиток та впровадження сучасних комп'ютерних технологій у системі освіти, державного управління, науці та інших сферах; створення в найкоротші строки необхідних умов для забезпечення широкого доступу навчальних закладів, наукових та інших установ до мережі Інтернет; розширення й удосконалення подання у мережі Інтернет об'єктивної політичної, економічної, правової, екологічної, науково-технічної, культурної та іншої інформації про Україну; розвиток освітніх і навчальних програм на базі комп'ютерних інформаційних технологій" [1, 29-30].

У нашій державі розпочався процес створення законодавчо-нормативного підґрунтя для запровадження ІКТ в освітню сферу. Зокрема, у Законі України "Про вищу освіту" до форм навчання віднесено й дистанційну форму, форму яка базується на використанні сучасних ІКТ [2, С. 42].

Мета роботи. Згадана проблема прямо пов'язана з пріоритетами у сфері дидактики. Справа у тому, що при такому розгляді перспектив розвитку освіти виявляється недостатнім орієнтуватися на необхідність передачі та засвоєння досвіду, накопиченого людством, як це було зазначено в дидактиці. Важливим є вміння самостійно здобувати знання, вміти працювати з інформацією, аналізувати її, бачити і вирішувати виникаючі у різних сферах проблеми. Іншими словами, завдання, які протягом багатьох років ставилися ученими та педагогами різних країн світу, у тому числі й у нашій країні (Лернер І.Я., Скоткін М.Н., Махмутов І.І., Підкасистий П.І. та ін.), – інтелектуального та морального розвитку особистості набули особливої актуальності. Не просто засвоєння знань, а вміння їх творчо застосовувати для отримання нових знань; розвиток самостійного мислення студента – ось проблема, реалізація якої потребує принципово іншого погляду як на технологію навчання, так і на теорію.

Виклад основного матеріалу. Комп'ютер не є вирішенням усіх педагогічних лих, більше того, з його застосуванням пов'язані деякі проблеми, про які не слід забувати. Оцінюючи недоліки, що зв'язані з використанням комп'ютерів у навчальному процесі, варто розрізняти недоліки, викликані недосконалістю навчальних програм і недоліки, зумовлені самою природою комп'ютера як деякої технічної системи.

У Законі України про "Концепції національної програми інформатизації", відзначається, що ситуація на Україні в сфері інформатизації незадовільна. Рівень інформатизації українського суспільства в порівнянні з розвиненими країнами Заходу складає лише 2-2,5%, відсутній єдиний інформаційний простір у масштабі держави. Одним із пріоритетних напрямків інформатизації суспільства стає процес інформатизації навчального процесу, що припускає використання нових інформаційних технологій, методів і засобів інформатики для реалізації ідей розвиваючого навчання, інтенсифікації всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості, підготовки нового покоління до життя в умовах інформатизації суспільства.

Слід зазначити, що переважна більшість існуючих навчальних програм неефективні, але це означає тільки одне: створення навчальних програм виявилось більш складною справою, ніж це здавалося на перший погляд. Цей процес пов'язаний із вирішенням багатьох не тільки професійних, але і психолого-педагогічних проблем. Тому в даний час ринок заповнений недосконалими навчальними програмами з різних дисциплін, але наявність великої кількості неефективних програм не слід вважати серйозним аргументом проти застосування комп'ютера в навчальному процесі.

Усі прорахунки, пов'язані з дефектами програмного продукту, в принципі можуть бути вирішені. Більш істотні причини невдалого використання комп'ютера зумовлені самою природою цих пристроїв. Під час визначення ролі комп'ютера в перебудові змісту навчального процесу слід, насамперед, урахувати, які навчальні функції йому необхідно передати, пам'ятаючи при цьому, що комп'ютер є лише засобом, а не суб'єктом навчальної діяльності, що він не більш ніж помічник викладача, а не його заміна. Сучасний період розвитку суспільства характеризується процесом інформатизації. Нові інформаційні технології стають основною рушійною силою розвитку суспільства.

Нові інформаційні технології навчання, насамперед, породжують новий зміст і нові форми навчання. Ця глобальна проблема буде вирішуватися за допомогою педагогічних та інформаційних технологій. Перш за все необхідно усвідомити, що у час інформаційних технологій, у постіндустріальний період розвитку багатьох країн світу людина стикається з лавинним потоком інформації. Інформація буквально поглинає її через публікації: електронні засоби, у першу чергу Інтернет, компакт-диски. Щоб бути кваліфікованим працівником людині сучасній достатньо добре виконувати свою роботу, а людині майбутнього недостатньо буде навіть закінчити вищий навчальний заклад. Проблема безперервної освіти, а звідси і наступності різних систем і ступенів освіти переходить із площини теоретичного осмислення у чисто практичну площину: як людині протягом життя, за певний проміжок часу, отримати вільний доступ до освіти, здобути професію, змінити професію, підвищити свою кваліфікацію та ін. Таким чином, проблему практичного, тобто уже технологічного опрацювання системи безперервної освіти можна вважати другою значною проблемою у стратегічному і тактичному аспектах.

Мова йде про необхідність гармонійного розвитку особистості з середнього студента. Отже, пріоритет повинен бути за особистісно-орієнтованою педагогікою, особистісно-орієнтованою педагогічними технологіями. Такий погляд на систему освіти передбачає зміну парадигми освіти. Раніше в системі освіти України здійснювалася парадигма "викладач – підручник – студент", у якій головним було викладання. Це не відповідає сучасності, спрямованості на особистісно-орієнтований підхід до освіти, який розробляється у межах гуманістичного напрямку в філософії, психології та педагогіці. На зміну їй приходить нова парадигма освіти: "студент – підручник – викладач", у якій пріоритетною повинна стати самостійна пізнавальна діяльність студента. Але роль викладача через це не стає менш значимою.

Організація особистісно-орієнтованого навчання вимагає високого професіоналізму з боку педагога. Таким чином, стратегічний напрям розвитку освітніх систем у сучасному суспільстві є очевидним – інтелектуальний і моральний розвиток людини на основі залучення її у різноманітну самостійну цілеспрямовану діяльність у будь-якій сфері знань.

Це завдання зовсім не нове, але у теперішній час свободи вибору педагогічних технологій створюються нові можливості для успішного вирішення проблеми.

Звідси і завдання відбору педагогічних та ІКТ для реалізації згаданих вище найбільш значимих проблем освіти, які нам усім необхідно вирішувати не поспішаючи послідовно і системно шляхом еволюції.

Для цього корисно визначитися з тими засобами, які будуть сприяти успішному вирішенню вказаних проблем. Якщо звертатися до педагогічних технологій, то слід виокремлювати такі, які були б своїми функціями адекватні специфіці особистісно-орієнтованого, гуманістичного підходу (наприклад, про такі технології як навчання у співпраці (cooperative learning), метод проектів, різнорівневе навчання, модульне навчання).

У аспекті предмета обговорення особливу роль відіграють нові ІКТ. У даному випадку зупинимося на можливостях, які несуть у собі телекомунікаційні технології. Мова йде про глобальні телекомунікації, які допомагають розширити коло спілкування, налагодити взаємозв'язок, організувати діалог культур. Коли створюються передумови та умови для істинної інтеграції та інформаційного простору (з використанням глобальної мережі Інтернет, технологій Microsoft, Netscape), то ця проблема набуває реальних обрисів.

Студенти мають доступ до різноманітних інформаційних банків даних у всьому світі, можуть працювати разом над проектом, який їх цікавить, у межах телеконференції обговорювати проблеми. Дистанційне навчання на базі комп'ютерних телекомунікацій більшою мірою збільшує можливості інтеграції. Людина, у будь-який період свого життя, має можливість дистанційно отримати нову професію, підвищити свою кваліфікацію, розширити свій світогляд, причому практично у будь-якому науковому чи навчальному центрі світу.

За допомогою глобальних мереж долаються кордони. Людина входить у єдиний освітній простір. Під час сумісної роботи над проектами в курсах дистанційного навчання створюється найсильніша мотивація для самостійної пізнавальної діяльності студентів у групах та індивідуально. Така сумісна діяльність стимулює студентів до ознайомлення з різними точками зору на проблему, на пошук додаткової інформації, на оцінку отриманих власних результатів. Викладач стає керівником, координатором, консультантом, до якого звертаються не за порадою, а як до авторитетного джерела інформації, як до експерта. Обговорення проміжних результатів, дискусії, мозкові атаки, доповіді, реферати стають якіснішими, оскільки вони вміщують не лише матеріал із підручників та офіційних довідників, але й точки зору партнерів по проекту з інших регіонів світу, отриманих ними даних, інтерпретацію фактів, явищ.

Телекомунікаційні засоби (електронна пошта, телеконференції, у тому числі аудіо- та відеоконференції) дозволяють студентам самостійно формувати свій погляд на те, що діється у світі, усвідомлювати багато явищ та досліджувати їх з різних точок зору, і нарешті, зрозуміти, що деякі проблеми можна вирішити тільки сумісними зусиллями. Це елементи глобального мислення. Це шлях до пізнання спільності людського буття і еволюції розвитку.

Глобальні телекомунікації сприяють розвитку критичного мислення, лаконічності, логіці у вираженні точок зору. Шкільні твори, написані учнями разом у мережі, оцінювалися незалежними експертами значно вище, ніж написані для вчителя, як за змістом, грамотністю, так і за композицією, мовною стилістикою. Результати багатьох сумісних екологічних, природничих телекомунікаційних проектів використовуються серйозними науковими центрами, соціологічними службами у різних країнах світу[4].

Наші студенти завтра – це люди, покликані приймати важливі рішення. Вони покликані усвідомлювати всі подібності та розбіжності у поглядах на проблеми війни та миру, забруднення навколишнього середовища, радіоактивного забруднення, безробіття, інших глобальні проблеми. Ми хочемо, щоб випускники ВНЗО всіх країн вивчали світ не тільки по телевізору та за підручником, а щоб вони могли спілкуватися один з одним щодня, ставлячи один одному різні запитання, ділячись своїми ідеями, беручи участь у спільних справах, дослідженнях, творчих роботах.

Ресурсне забезпечення повинне мати поточну і перспективну програму розвитку, виходячи з нормативної необхідності для навчальних закладів різних профілів. З цією метою необхідно вивчити стан інформаційної освіти в університетах, педагогічних, медичних, технічних ВНЗ України (державних і недержавних). На основі проведених досліджень слід розробити нормативні показники забезпеченості різних типів навчальних закладів технічними засобами навчання (ТЗН) з урахуванням сучасних психолого-педагогічних вимог.

Аналіз інформації в наукових публікаціях свідчить, що в Україні створені об'єктивні умови для широкого застосування в навчальному процесі комплексів технічних засобів навчання, у тому числі і для дистанційного навчання, але ми ще істотно відстаємо від західних країн.

ВНЗ гуманітарні і технічні в недостатньому обсязі забезпечені комплексами ТЗН і комп'ютерами за рахунок бюджетного і позабюджетного фінансування. До недоліків ІКТ освіти слід віднести:

– останні публікації з ІКТ освіти і розробці комп'ютерних дидактичних засобів, що виходять в основному від фахівців-інженерів, а також розроблювачів математичного

забезпечення, без достатнього дидактичного обґрунтування тобто, мають місце помилки дидактичного характеру, при впровадженні програмованого навчання;

- дублювання багатьох робіт у навчальних закладах щодо створення програмного забезпечення різного типу стримує розробки перспективних комп'ютерних дидактичних засобів;

- стримується ентузіазм і ініціатива розробок програмно-методичного забезпечення для системи освіти через відсутність нормативних документів по авторському праву і сертифікації програмного продукту з метою освоєння ринку збуту на Україні.

Сьогодні комп'ютери у вищій школі широко використовуються в галузі наукових досліджень, у навчальному процесі і для вирішення завдань керування ВНЗО. Створюються локальні системи з виходом в Інтернет.

Однак, у цілому в Україні забезпеченість більшості навчальних закладів комп'ютерами не кажучи вже про використання Інтернет, не відповідає вимогам інформатизації навчального процесу. Техніка, що постачається у навчальні заклади, різноманітна, іноді морально застаріла. Частіше в технічних ВНЗ використовується для вивчення курсу інформатики й в обчислювальних цілях, рідше для вивчення окремих предметів. Краще використовуються комп'ютери у вузах економічних, що зв'язано з більш кваліфікованим програмним забезпеченням. В останні 15 років велика увага приділяється створенню електронних підручників, посібників.

Програмне забезпечення загальноосвітніх дисциплін вище, ніж спеціальних, але якості останніх не завжди відповідає дидактичним вимогам.

Великою проблемою на сьогодні залишається розробка навчальних програм для спеціальних дисциплін. Створювати ці програми можуть тільки викладачі, що мають відповідну кваліфікацію, знання психології і методики, яких навчають, а також дидактичні вимоги до програмних продуктів. Однак ця робота не фінансується, а як 40 років тому, здійснюється ентузіастами. Більшості викладачів не вистачає просто знань, умінь і навичок роботи з комп'ютером. Дослідження показали, що багато навчальних закладів України, а саме педагогічні, не підготовлені для ефективного використання в навчальному процесі ІКТ через недостатню професійну підготовку педагогічних кадрів. Це загострює протиріччя між об'єктивно існуючою необхідністю інформатизації навчального процесу і фактичним станом упровадження комп'ютерних програм у навчальний процес.

Перш ніж упроваджувати комп'ютерні технології навчання в навчальний процес, викладач повинен досконало знати ТЗН та методику підготовки дидактичних матеріалів та їх використання в навчальному процесі. Підготовку таких викладачів може здійснювати лише спеціалізована кафедра „Інформаційних технологій та інноваційних методик навчання”.

Становить практичний інтерес також проблема розвитку електронних навчальних курсів (ЕНК), їхнє створення і використання. Аналіз показує, що ці дидактичні засоби створюються безсистемно, дублюють один одного, частіше використовуються в навчальному процесі як авторський педагогічний засіб без відповідної експертизи. У цілому, застосування ЕНК обмежується рамками однієї чи двох кафедр.

На сьогодні керівними органами освіти України не вирішеними залишаються проблеми ЕНК і їх широкої педагогічної апробації на основі держбюджетного фінансування. Розвиток національної програми інформатизації освіти повинен передбачати не тільки розвиток ІКТ, але й їхнє завантаження навчальним програмно-методичним забезпеченням, передбачати систему експертизи і видачі відповідного грифа-допуску до масового використання в навчальному процесі.

Узагальнюючи усе викладене вище, ми пропонуємо такі заходи для реалізації концепції інформатизації освіти в Україні:

- в інститутах удосконалення вчителів, при педвузах і університетах систематично проводити планомірну перепідготовку педагогічних кадрів із ІКТ не тільки СЗОШ, але і ВНЗО, у тому числі технічного профілю;

- для технічних і ВНЗО розробити навчальну програму курсу ІКТ, як складову частину педагогіки вищої школи для впровадження у всіх ВНЗ України;
- на базі передових навчальних закладів передбачити проведення семінарів керівників, викладачів із проблем ІКТ;
- органам керування освітою фінансувати дослідження з інформатизації освіти, вивести на пріоритетний рівень тому що сьогодні багато ВНЗ виключають дослідження з даної проблеми зі своїх наукових напрямків.

Створення ІКТ ВНЗО правомірно здійснювати за участю викладачів спеціальних дисциплін і програмістів цих вузів із залученням фахівців Інституту Кібернетики АН України, а також висококваліфікованих фахівців-сценаристів і програмістів зі Львова, Одеси, Харкова, Києва, і з країн СНД для чого передбачити відповідне фінансування.

Напрями наступних досліджень, у прогностичному плані подальший розвиток сучасних інформаційних і комунікаційних технологій повинен бути спрямований на вирішення ряду невідкладних проблем:

- розробку технічних основ нових інформаційних технологій навчання;
- прогнозування соціальних наслідків комп'ютеризації навчання з дослідженням санітарно-гігієнічних і ергономічних вимог;
- розробку моделей, методів організаційних форм навчання і виховання в умовах комп'ютеризації навчання з використанням традиційних дидактичних засобів навчання;
- розробку механізму, методів економічних аспектів і нормативно-технічного забезпечення керування процесом інформатизації освіти в умовах ринкових відносин.

Вирішення цих проблем дозволить скорегувати в перспективі педагогічну спрямованість дидактичних засобів, що використовуються у комп'ютерних технологіях навчання. Це одна з проблем подальшого розвитку ІКТ в навчальних закладах України.

Література:

1. Національна доповідь про розвиток освіти в Україні / Відпов. за випуск: Кремень В.Г., Степко М.Ф., Лемківський К.М., Сухолиткий О.С. – Київ: Міністерство освіти і науки, 2001. – 39 с.
2. Закон України "Про вищу освіту" від 17 січня 2002 р. – <http://www.rada.kiev.ua/cgi-bin/putfile.cgi>.
3. Центр дистанційного навчання Української Академії державного управління при Президентові України. – <http://www.uapa-dlc.org.ua>.
4. Полат Е.С. Проблемы образования в канун XXI века // EIDOS-LIST. – 1998. – Вып. 4. – <http://www.eidos.techno.ru/list/serv.htm>.

УДК 134:37.013

*О.С. Пономарьов
м. Харків*

ЛОГІКА ВИБОРУ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Ті кардинальні зміни, яких зазнають на історичному зламі тисячоліть практично всі основні сфери життя і діяльності суспільства, безпосередньо стосуються й освітньої системи. Ці зміни відбуваються такими темпами і в таких масштабах, яких ще не знало людство за всю історію своєї цивілізації. Вони охоплюють буквально При цьому можна чітко виокремити три істотно різних аспекти суто освітнього характеру цих змін.

По-перше, хоча процеси змін звичайно й виступають певним проявом закономірностей самоорганізації соціальних систем, однак усвідомлення цих закономірностей та практична діяльність, спрямована на прискорення їх реалізації, звичайно притаманна конкретним людям, яких навчила, виховала і підготувала до життя система освіти. При цьому глибина

усвідомлення об'єктивної сутності, характеру і логіки природних явищ суспільного розвитку, розуміння місця і ролі людини взагалі й конкретного керівника, зокрема, у цих процесах, а також обмеженості суб'єктивної ролі людини істотно залежить від професіоналізму цього керівника, його світоглядних, життєвосмислових і життєвоціннісних позицій. Цілісна ж сукупність цих якостей і утворює своєрідний феномен професійної культури. І одним з найважливіших завдань освітньої системи, насамперед вищої школи, виступає необхідність не просто передачі студентам певної суми знань у обраній ними сфері майбутньої діяльності, а й формування їх високої професійної культури.

По-друге, у зв'язку з цим слід відверто визнати, що саме система освіти значною мірою має нести відповідальність за характер суспільних процесів, що відбуваються сьогодні, з усіма кризовими проявами: істотним зниженням обсягів виробництва і рівня добробуту населення, з падінням духовності й культури. Ця оцінка, хоч вона і неприємна, є цілком справедливою, оскільки здійснення вказаних процесів, їх зміст і характер залежали від керівників, які були свого часу підготовлені системою освіти, всі вони є випускниками конкретних навчальних закладів, де вони виховувались і отримували свою професійну підготовку. Таким чином, характер суспільного розвитку країни істотною мірою визначається рівнем професійної компетенції фахівців, насамперед керівників, який, у свою чергу, залежить від змісту цілей і освіти, характеру і всієї організації навчально-виховного процесу у вищій школі. У такому сенсі можна стверджувати, що хибі суспільного розвитку не тільки зумовлені порушенням його логіки, а й виступають певним проявом і результатом власних хиб освітньої системи.

По-третє, сама освітня система як один з найважливіших соціальних інститутів, що забезпечує суспільне відтворення, також повинна зазнати певних змін, зумовлених новими реаліями і новими суспільними вимогами до професійної підготовки і виховання фахівців. Протягом тривалого часу так званий "розумний консерватизм", притаманний освітній системі, був гарантією збереження і примноження традицій і кращих надбань навчально-виховної практики, її спадковості і стабільності. Він захищав основи цього соціального інституту від надзвичайно мінливих процесів в ідеологічній, суспільно-політичній, соціально-економічній та інших сферах. Хоча правлячі кола завжди прагнули таким чином впливати на зміст виховання людей, щоб забезпечувати їхню лояльність і підтримку. Однак сьогодні вже сама логіка суспільного розвитку зумовлює нагальну необхідність відповідних істотних змін і у системі освіти. Вони мають стосуватися її цілей і орієнтирів, змісту і технологій, форм і методів організації навчально-виховного процесу.

При цьому справа ускладнюється тією обставиною, що зміст і логіка здійснення вказаних змін мають максимальною мірою відповідати логіці суспільного розвитку і його визначальним тенденціям, які ще до кінця не збагнені людством. Як справедливо підкреслює у зв'язку з цим В.Г. Кремень, "світ на початку XXI століття не просто змінюється. Його змінність переторилася в константу історичного процесу. Тепер навіть у вимірах повсякденного людського життя зміни починають переважати над спадковістю та сталістю. Уперше в історії людства покоління ідей і покоління речей змінюються у часі швидше за покоління людей" [1, с. 3].

Завдяки такому істотному прискоренню змін у зовнішньому світі та їх всеохватному, глобальному характеру й має неперервно змінюватись система освіти, адже одне з її визначальних завдань полягає у певному випередженні часу, у підготовці людини до життя і діяльності у складному мінливому світі. Звідси випливає, що сьогодні **загальною проблемою** педагогічної теорії і практики постає визначення цілей, доцільних напрямків, змісту і характеру реформування освіти, перш за все системи вищої школи, яка має здійснювати процес професійної підготовки фахівців завтрашнього дня.

Уявляється очевидним безпосередній **зв'язок** цієї проблеми з такими **важливими науковими і практичними завданнями**, якими виступають необхідність визначення перспективних суспільних вимог до професійної компетенції та особистісних рис і якостей фахівця, а отже і змісту й характеру професійної освіти, найбільш доцільних ефективних

педагогічних технологій. Зокрема, сьогодні особливої актуальності набувають питання можливих змін у структурі та змісті майбутньої професійної діяльності фахівця, співвідношення між фундаментальною і спеціальною підготовкою, місце і роль світоглядної, загально-культурної, соціально-гуманітарної та екологічної підготовки та багато подібних проблем. Необхідно додати також, що забезпечення цілісності особистості фахівця вимагає не просто якогось формального підходу до їх розв'язання, а підходу з чітких позицій логіки суспільного розвитку і логіки організації професійної освіти.

Аналіз актуальних наукових пошуків і публікацій свідчить, що ці питання хвилюють широку педагогічну громадськість. Для підтвердження можна вказати на праці таких відомих фахівців, як В.П. Андрущенко, В.І. Бондар, Л.П. Вовк, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, В.М. Князєв, В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало, Б.Є. Патон, М.В. Попович, І.Ф. Прокопенко, В.А. Садовничий, С.О. Сисоєва, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, С.А. Тянган та ін.

В той же час уявляється, що, на жаль, *недостатня увага* приділяється дослідженню таких важливих *аспектів загальної проблеми*, якими постають структура професійної компетенції, методологія і технологія педагогічного проектування, логіка проектування, вибору і обґрунтування доцільного змісту професійного навчання і виховання студентів, пошук і розробка перспективних педагогічних технологій ефективного реалізації складних завдань професійної освіти.

Тому *метою цієї статті* виступає спроба дослідження місця і ролі професійної культури у загальній структурі професіоналізму сучасного фахівця, а також логіки і педагогічних технологій її формування у системі інженерної освіти, зокрема у підготовці національної гуманітарно-технічної еліти. Загальна концепція підготовки такої еліти, запропонована науковцями Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут” Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИМ та Л.Л. Романовським за активної участі автора, викладена у роботі [2]. Проблеми педагогічних технологій присвячені дослідження А.М. Алексюка, В.І. Бондара, Р.С. Гуревича, В.І. Лозової, А.С. Нісімчука, О.С. Падалки, О.М. Пехоти, І.П. Підласого, С.О. Сисоєвої, В.О. Сластьоніна, О.Т. Шпака та інших. Результати дослідження застосування апарату логіки при визначенні змісту навчання як проблеми сучасної філософії освіти викладені автором у роботі [3].

На наш погляд, поняття професійної компетенції фахівця у сучасному його розумінні має розглядатись як феномен досить складної структури. Її визначення необхідне не тільки з міркувань “чистої” науки, а й із суто практичних потреб педагогіки вищої школи, оскільки ця структура значною мірою лежить в основі педагогічного проектування, тобто вибору цілей, змісту і характеру організації навчально-виховного процесу професійної підготовки сучасних фахівців. А від сукупності цих чинників, у свою чергу, визначальною мірою залежить вибір адекватних педагогічних технологій, формування професорсько-викладацького складу, створення інфраструктури освітнього середовища та сприятливих педагогічних умов.

Саме тому за результатами теоретичних досліджень, реальної практики багаторічної педагогічної діяльності та серії цілеспрямованих педагогічних експериментів вважаємо за необхідне запропонувати модель професійної компетенції сучасного фахівця, основні елементи і взаємозв'язки між ними у структурі якої наведені на рис. 1. Основу цієї моделі, як і раніше, складає, безсумнівно, упорядкована сукупність знань, умінь і навичок у тій сфері, діяльності, для якої саме й здійснюється підготовка фахівця. Звичайно до цього додають і певний рівень розвитку професійно значущих особистісних рис і якостей. На глибоке наше переконання, у цій формулі сьогодні слова “професійно значущі” вже виглядають зайвими.



Рис. 1. Модель професійної компетенції сучасного фахівця

Кардинальні зміни цілей і характеру суспільного виробництва та істотне підвищення значення особистісного фактора у забезпеченні бажаної його ефективності вимагають належного розвитку рис і якостей особистості, які б давали їй можливість плідного ділового спілкування з самими різними людьми, сприяли б успішному здійсненню спільної з ними діяльності.

Відносно ж новими елементами у структурі професійної компетенції фахівця уявляються його загальна і професійна культура, усвідомлення ціннісних аспектів професійної діяльності, а почуття також особистої відповідальності за можливі результати і наслідки цієї діяльності. Безумовно, формування цих елементів уявляється неможливим без чітких світоглядних позицій фахівця, гуманістичної парадигми його життєвих цілей, ціннісних орієнтирів та ідеалів. Тому вибір як змісту освіти і педагогічних технологій, спрямованих на формування професійної культури фахівця, так і логіка цього вибору мають виходити з необхідності забезпечення гармонійної єдності його світоглядної, професійної і загальнокультурної підготовки. Адже саме така єдність стає запорукою широкої ерудиції, системного характеру мислення людини та його інноваційної спрямованості.

Становлення і розвиток нових соціально-економічних умов, перш за все демократизація суспільного життя і реалії ринкової економіки, вимагають від кожного фахівця належного рівня володіння визначеною сукупністю правових і економічних знань. Правова культура має супроводжувати процес прийняття технічних і особливо управлінських рішень, і логіка змісту освіти та вибору педагогічних технологій має забезпечувати глибоке розуміння студентами необхідності знання правових основ їх майбутньої професійної діяльності, щоб безумовно керуватися ними у процесі її практичного здійснення. Те ж стосується і належного володіння основами економічних знань, без яких практично неможливо забезпечити бажаної ефективності своєї професійної діяльності.

Виходячи ж з того, що йдеться тут не про підготовку професійних юристів чи економістів, логіка вибору змісту навчальних дисциплін правово-економічного циклу і відповідних педагогічних технологій їх викладання має забезпечувати насамперед практичне оволодіння необхідними знаннями. В умовах надзвичайно жорсткого дефіциту навчального часу уявляється вкрай недоцільним витрачати його на історичні екскурси та на другорядні питання, що мають теретичний інтерес. Майбутні фахівці мають чітко уявляти систему знань та основні взаємозв'язки між окремими її функціональними чи змістовними підсистемами, добре розуміти доцільні правово-економічні шляхи і засоби раціонального вирішення складних прикладних проблем.

Нарешті, істотне загострення екологічної ситуації, яке відбувається внаслідок техногенної та антропогенної діяльності, ставить людство і навколишнє природне

середовище на межу глобальної катастрофи. Така ситуація потребує наявності у загальній структурі професійної компетенції фахівця та його професійної культури відповідної глибокої і змістовної екологічної підготовки, усвідомлення системного характеру зв'язків і тісної взаємозалежності між людиною і характером її діяльності, з одного боку, і природою – з іншого. Неодмінним атрибутом професійної культури постає розуміння необхідності гармонізації відносин у системі “людина-суспільство-природа-техносфера” як визначальної умови самої можливості подальшого існування самої людської цивілізації.

Крім того, одна з характерних особливостей сучасного етапу розвитку людської цивілізації полягає в істотному прискоренні науково-технічного прогресу і в зумовленому ним скороченні циклу старіння й оновлення знань. Ця обставина також висуває необхідність перегляду не тільки логіки змісту освіти, а й навіть самих підходів до її цілей та організації. Кардинальних змін фактично зазнає сама освітня парадигма, яка здійснює перехід від “освіти на все життя” до ідеї “освіти через все життя”. Тому усвідомлення необхідності неперервної освіти і самоосвіти протягом всього активного трудового життя і зданість до такої самоосвіти також стає невід’ємним елементом професійної культури сучасного фахівця. І не тільки самоосвіти, а й постійного самовиховання і самовдосконалення. Як справедливо підкреслює у зв’язку з цим Р.С. Гуревич, “У ХХІ столітті підготовку нових поколінь здійснюватиме система освіти, яка виховуватиме людську особистість, здатну до творчого пошуку, невтомного засвоєння нових знань, їхнього примноження і прийняття нестандартних рішень” [4, с. 209].

Можливість успішного формування професійної культури фахівця, як і можливість вирішення нових складних завдань, що і постають сьогодні перед системою професійної освіти в умовах стрімкого зростання обсягу науково-технічних знань та постійного їх ускладнення, являє собою досить серйозну проблему. Засоби її розв’язання через подовження термінів навчання слід вважати практично вичерпаними, оскільки сьогодні й так майже третину свого життя людина навчається. Необхідність же подальшого удосконалення освітнього процесу, істотного підвищення ефективності навчально-виховного процесу вимагає пошуку і активного використання нових можливостей і нових засобів. Авторам уявляється, що сьогодні такі можливості створюють нові інтенсивні педагогічні технології та використання творчого потенціалу особистості викладача.

Педагогічною технологією вважається, за словами А.С. Нісімчука, О.С. Падалки і О.Т. Шпака, така “педагогічна діяльність, яка максимально реалізує в собі закони навчання, виховання та розвитку особистості, і тому забезпечує її кінцеві результати”. Автори підкреслюють, що “чим повніше досягнуті й реалізовані ці закони, тим вища гарантія результату”. На їх думку, “критерію закономірності повинні відповідати всі провідні ознаки технології навчання. Наприклад, про відтворюваність технології можна вести мову лише в тій мірі, в якій це відповідає закономірностям індивідуальності, суб’єктивності учасників навчального процесу, а системність і інформаційність технології не повинні суперечити “авторській”, креативній, імпровізаційній природі навчального процесу” [5, с. 6].

Відзначимо, що ці питання, актуальні для всієї освітньої системи, особливого значення набувають для професійної освіти. Це зумовлено перш за все такими принциповими обставинами, як кардинальні зміни характеру суспільного виробництва, підвищення ролі особистісного чинника, зростання суспільних вимог до професійної компетенції і рівня розвитку особистісних якостей фахівця та підвищення ролі і значення його професійної культури. У процесі вирішення цих складних і надзвичайно важливих проблем відбувається формування нової філософії освіти, створення та запровадження в освітню практику нової педагогічної парадигми. Уявляється, що їх цілі та логіка побудови мають виходити з того, щоб вони найбільш повною мірою відповідали як перспективним суспільним потребам, так і особистим потребам самої людини.

Однак справа при цьому суттєво ускладнюється тим, що сьогодні ані суспільство, ані окрема людина ще не усвідомили цих своїх стратегічних потреб, як і визначальних тенденцій суспільного розвитку. Можна лише вважати, що процеси цього розвитку залежатимуть і від еволюції підходів до визначення професійної компетенції та підвищення її рівня саме за рахунок ціннісного і професійнокультурного компонентів, як це показано на рис 2.



Рис. 2. Залежність між суспільним розвитком і професійною культурою

Ця обставина посилює роль інструментарію логіки у процесі вибору і реалізації педагогічних технологій професійної освіти взагалі та особливо для вирішення завдань формування професійної культури фахівця. Ця логіка має відповідати, по-перше, закономірностям суспільного розвитку, по-друге, визначальним тенденціям розвитку світової освітньої системи, по-третє, загальнопедагогічним закономірностям навчання, виховання і розвитку цілісної особистості фахівця XXI століття як гідного представника національної гуманітарно-технічної еліти.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє дійти висновку, що успішне вирішення завдань, що постали сьогодні перед системою освіти, вимагає послідовного використання принципів логіки при педагогічному проектуванні взагалі, у тому числі при виборі педагогічних технологій, орієнтованих на формування професійної культури фахівця.

Література:

1. Кремень В.Г. Майбутнє України неможливе без освіти // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Збірник наук. праць. – Вип. 3. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2002. – С. 3–8.
2. Товажнянський Л.Л., Романовський О.Г., Пономарьов О.С. Формування і реалізація концепції підготовки національної гуманітарно-технічної еліти в Національному технічному університеті “ХПІ”. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2002. – 160 с.
3. Пономарьов О.С. Логіка визначення змісту навчання як проблема сучасної філософії освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Збірник наукових праць / За редакцією І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – Київ, 2003. – С. 103-113.
4. Гуревич Р.С., Коломієць А.М., Коломієць Д.І. Концептуальні засади інформатизації підготовки гуманітарно-технічної еліти // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Збірник наук. праць. – Вип. 4. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2002. – С. 209-216.
5. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр “Просвіта”; Пошуково-видавниче агентство “Книга пам’яті України”, 2000. – 368 с.

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

Питання розвитку творчої особистості набуває особливої ваги в умовах зміцнення та вдосконалення української державності, становлення України на міжнародній арені, що зумовлює необхідність підвищення інтелектуально-культурного потенціалу суспільства та вдосконалення всіх ланок навчально-виховного процесу. Кардинальні зміни в суспільстві, які спричиняють потребу у розвитку і використанні на благо суспільства творчих здібностей особистості, диктують необхідність оновлення сфери освіти. Одним із пріоритетних її напрямків стає формування творчої особистості, здатної до гнучкої адаптації в будь-яких умовах.

У загальному вигляді розвиток особистості визначається як процес і результат входження її в соціокультурне оточення, що включає освоєння чинних цінностей, норм поведінки, орієнтацію на максимальну персоналізацію, сформованість творчих можливостей, що спонукають до особистісного, Я" [1].

Зі стін вузу має вийти не просто спеціаліст, але перш за все особистість – творча, яка знаходиться в постійному пошуку, і, в той же час, відповідальна і компетентна. Тому не випадково в останні роки у психолого-педагогічній літературі все частіше став фігурувати термін “особистість спеціаліста”.

Але розвиток особистості не є, тек би мовити, “безкоштовним додатком” до засвоєння професійних знань, вмінь, навичок. Це складний процес, який потребує докладання великих зусиль для вирішення нових проблем, як з боку того, хто має ці знання засвоїти (студента), так і з боку навколишнього середовища. На суть нових проблем вказував І.С. Кон, поділяючи молодіжні проблеми на вічні та сучасні. Суть сучасних проблем полягає в тому, що свою виховну роботу ми повинні оцінювати не стільки по тому, як нам вдається передати наступним поколінням свої знання, цінності, навички, скільки по тому, чи зуміли ми їх підготувати самостійно діяти і приймати рішення в умовах, яких завідомо не було і не могло бути у попередніх поколінь [2].

Це завдання принципово нове, воно ускладнює процеси виховання та навчання, але є необхідним. У даному випадку мова йде про розвиток у студентів особистісних начал і в першу чергу таких з них, які забезпечують їх успішну життєдіяльність у сучасних умовах, умовах ствердження в Україні нових соціальних відносин.

Таким чином, головною метою і основною спрямованістю навчально-виховного процесу у вузі є формування творчо мислячої, високопрофесійно підготовленої, духовно і морально збагаченої особистості, органічно прилученої до системи людських цінностей. Її реалізація спирається на єдність двох складових взаємообумовлених завдань: по-перше – створення умов для прояву і індивідуалізації особистості не лише в навчальній, а й інших сферах суспільного життя; по-друге – усвідомлення молодою людиною своєї індивідуальності, значимості, самоцінності і на основі цього прояв ініціативності, творчості і відповідальності перед собою і іншими людьми, суспільством в цілому.

Згідно з існуючими в психологічній науці переконаннями, у кожній людині закладено сили, які спрямовують її до реалізації усіх своїх можливостей, гармонізації відносин з навколишнім світом, до досягнення сенсу життя. Ця позиція знаходить відображення у гуманістичній психології. Так, у теорії І. Роджерса найважливішим мотивом життя людини є прагнення актуалізувати, тобто розвинути себе, максимально виявити найкращі якості своєї особистості, закладені в ній від природи [3]. Таким чином особистісне зростання передбачає, крім іншого, прагнення самої людини до найповнішого вияву і розвитку своїх можливостей та здібностей. Саме це прагнення дозволяє людині піднятися вище у своєму розвитку, вона стає вільною у виборі свого життєвого шляху. Проте, маючи певний запас знань, людина не завжди може у повній мірі оцінити свій потенціал, не завжди чітко бачить шляхи можливої

самореалізації. І тому одним із завдань навчально-виховного процесу у вузі є сприяння усвідомлення студентом своєї індивідуальності і значущості.

Психолог-гуманіст А. Маслоу фундаментальне значення для вдосконалення особистості надавав саме змінам в освіті, формуванні інтересу до знань, розвиток творчих здібностей [4].

Майбутнє соціальної системи залежить повністю від якості і характеру саме людської особистості, бо вона є ключовим елементом суспільства. Якщо ж засобами освіти формується уніфікована і деіндивідуалізована особистість, то це призводить до суспільного розпаду. А утворення цілісності стримується відсутністю у особистостей єдиних суспільних якостей. Тому для об'єднання будь-якої нації потрібно системно-національне окультурення людей. В той же час не можна залишати поза увагою розвиток неповторних властивостей кожної людини, що є шляхом для розвитку і прогресу. Звідси бачимо, що, формуючи людську особистість, потрібно поєднувати її загальноосвітнє та особистісне становлення.

Є дві основні вимоги до освітньої галузі щодо розвитку особистості. Першою можна назвати здійснення принципу взаємної доповнюваності суспільної та індивідуальної освітніх частин. Друга вимога – це вимога всебічного розвитку людини.

Першу вимогу можна забезпечити шляхом вибірково-додаткової складової освіти, яку можна вибрати за власною ініціативою.

Друга вимога означає те, що будь-яке однобоке, неповне людське становлення веде до деградації. Отже, потрібна повна передача культурної спадщини в освіті, тобто охоплення всіх основних складових культурної спадщини. Всебічно розвинутою особистістю вважають людину, що опанувала основні складові культурних надбань, які забезпечують повноцінне життя людей. А освоєння елементів культури забезпечується тільки через освіту. І якщо система освіти створює умови для всебічного розвитку людини як особистості, то вона є гуманною.

А звідси гуманізація системи освіти – це приведення її у стан, що дозволяє повністю формувати особистість.

На сучасному етапі вбачаємо наступні цілі при формуванні особистості спеціаліста:

розвиток оригінального мислення (здатність до своєрідного, нетривіального виконання того чи іншого завдання);

розвиток асоціативного мислення (різноплановість образів, їх багатомірність, повнота суб'єктивних переживань);

формування і розвиток цілісного сприйняття (здатність до узагальнення, емоційного та інтелектуального синтезу образів);

пізнання світу через власну діяльність завдяки виконанню завдань художньо-естетичної спрямованості, яка сприяє формуванню творчої особистості.

Основою формування творчої особистості є проблема індивідуальності. У поняття індивідуальності А.С. Макаренка включав прояв соціальної своєрідності людини, повноту сформованості її особистості. Засвоюючи суспільні цінності, людина оволодіває певними знаннями, вміннями, еталонами діяльності і відносин, що забезпечують їй орієнтацію в оточуючому світі і творчу взаємодію з природою і суспільством. Щоб ефективно виховувати, потрібно знайти індивідуальність, зберегти її своєрідність, підняти особистість до рівня творчості. "Гідним нашої епохи організаційним завданням може бути тільки створення І методу, який, будучи загальним і єдиним, у той же час дає можливість кожній окремій особистості розвивати свої здібності, зберегти свою індивідуальність, йти вперед за лініями своїх схильностей" [5].

Суть виховання – у вихованні спрямованості на інших, котра є джерелом духовного розвитку особистості. Цілісність виховного процесу повинна полягати в тому, щоб забезпечити умови для піднесення потреб, їх рух по висхідній лінії до рівня ідеальних (духовних) потреб, адже „...найбільшу цінність мають такі потреби, що максимально сприяють розвитку суспільства в цілому, а отже, і розвитку складових особистості" [6].

Система виховання як цілісна сукупності взаємозалежних і взаємодіючих елементів має єдину структуру виховного процесу, що передбачає функціонування підсистем виховання в

кожній сфер діяльності як частин єдиного цілого, що органічно доповнюють і розвивають одна одну. Недооцінка виховної ролі того чи іншого соціального інституту у формування особистості, впливу тих чи інших сфер життєдіяльності як фактора становлення особистості, порушує цілісність, системність виховання.

У науковій літературі існують різні підходи до обумовлення розвитку особистості. Дослідники Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн розглядають особистість з позицій соціальних умов, ще її формують, і аналізують структуру цієї досить складної властивості особистості (С.Л. Рубінштейн), ще включає потреби, інтереси, ідеали людини.

Необхідною умовою наукового обґрунтування характерних рис розвинутої творчої особистості та шляхи її формування є розкриття суті творчості як філософської категорії, визначення психолого-педагогічних особливостей творчої особистості та її місця в розвитку суспільства.

У філософській та психолого-педагогічній літературі є різні трактування творчості, висловлюються різноманітні думки про природу, об'єктивну основу та структуру творчого процесу, форми творчого синтезу формування творчих здібностей людини та ін. І тут слід звернути увагу на багатоплановість вживання понятті „творчість”. Його тлумачать як „діяльність”, „процес” „конструктивний принцип пізнання”, „самореалізація”. Різноманітні аспекти відбиваються і в поняттях творчий потенціал, творчі здібності, творчі можливості, творчої особистості. Творчість як культурно-історичне явище має психологічний аспект. Вона передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань та умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною оригінальністю та унікальністю. Виняткову роль при цьому відіграє уява, інтуїція, неусвідомлювані компоненти розумової активності, а також потреба особистості в самоактуалізації і розкритті своїх творчих можливостей.

Творчість своєю сутністю, внутрішньою логікою переплітається з такими поняттями, як свідомість, мислення, пізнання, практика, соціальний ідеал, утворюючи таким чином, глибоку філософську проблему. Згідно з нею, творчість – не тільки створення нових продуктів цінностей, ідей або відкриттів, творчим може бути життя будь-якої людини, яка у справу намагається внести відбиток своєї особистості, свою думку.

Процес розвитку особистості визначається її взаємодією з обставинами життя. Звідси, щоб зрозуміти розвиток особистості, необхідно проаналізувати історії і процесу й взаємодії з обставинами життя та її соціальним оточенням. Тому сьогодні особливо актуальним є вчення В.Вернадського про особистість, що по-новому поставиться до двох вирішальних взаємозв'язаних моментів: характеру впливів обставини життя і активності особистості, яка впливає на обставини, усвідомлює необхідність нових ідеалів і цінностей що здатні змінити людину і суспільство. Суспільне середовище як сукупність природних соціальних умов, у яких протікає розвиток і діяльність людського суспільства, виступає стосовно особистості як необхідна умова її становлення і розвитку. Дослідження вчених 80-90-х років розглядають створення середовища і вплив процесів, що відбуваються в ньому на формування способу життя [7], виділяючи природне діяльнісне, соціальне і культурне середовище. Взаємозв'язок, взаємозалежність між способом життя людини і навколишнім середовищем виявляється у тому, що спосіб життя людини відображає властивості навколишнього середовища. Воно опосередковане впливом людини через її діяльність, що призводить найчастіше до порушення екологічної рівноваги. Тому сьогодні актуальне питання екологічної освіти, метою якої є емоційне сприйняття природи, формування бережливого ставлення до неї.

Екологічна освіта повинна сприяти вирішенню завдань гуманізації стосунків людини із природним середовищем. Адже цілісність способу життя людини залежить, з одного боку, від відповідності між її потребами як живої істоти, культурною орієнтацією як індивіда, особистісною спрямованістю і метою діяльності як суб'єкта, а з іншого боку, від того, наскільки „узгодженими” є вимоги до людини природного, діяльнісного, соціального і культурного середовища.

Виходячи з цього, необхідно зробити розмежування. Соціальне середовище виступає необхідною ланкою опосередкованого впливу суспільства на особистість. Воно являє собою

визначену, конкретну частину суспільства і, таким чином, знаходиться в межах почуттєвого сприйняття соціального оточення суб'єкта, сфери його безпосередньої діяльності. Якщо визначити сукупність соціальних зв'язків суб'єкта з речами і людьми як речові й особистісні елементи соціального середовища, стає очевидним, що соціальне середовище – це порівняно стійка сукупність речових і особистісних елементів, з якими безпосередньо взаємодіє соціальний суб'єкт і які впливають на його діяльність. Однак, важливо відзначити, що в поняття „середовище”, поряд з матеріальними компонентами, включаються і духовні – ідейне середовище особистості, яке є об'єктивним фактором її формування. Виділення духовного компоненту середовища особистості важливо саме в сучасних умовах, коли кардинальні зміни всіх сторін громадського життя сприяють духовному удосконаленню і збагаченню соціальних відносин.

Будь-яке соціальне середовище бере участь у формуванні особистості, тому будь-який вид соціального середовища є середовищем виховання. Виховне середовище – це стійка сукупність речових і особистісних елементів, з якими безпосередньо взаємодіє соціальний суб'єкт в установах і організаціях, що здійснюють навчання і виховання особистості. Виховне середовище, формує особистість і є основою всього впливу суспільства на її становлення на всіх рівнях: матеріальному, організаційному, кадровому, змістовному і т.д.

Формування творчої особистості залежить ще й від позитивних мотивацій, зокрема, потреби у вирішенні певної проблеми. Відсутність такої мотивації практично не залишає шансів на успіх. Окремі компоненти мотивації, як і особисті характеристики, впливають на оточуюче середовище й самі підпадають під його вплив.

Взаємозв'язок оточуючого середовища, особистісних характеристик та мотивації відіграє головну роль у створенні сприятливого внутрішнього творчого середовища, яке визначає, в свою чергу шляхи вирішення проблеми. Однак знати, що внутрішнє творче середовище знаходиться у потрібному стані чи потребує змін, ще недостатньо. Необхідно мати чіткі уявлення про фактори, що його формують. На нашу думку найбільш важливими і значущими є наступні фактори, які безпосередньо впливають на формування внутрішнього „клімату” особистості.

Мотивація – другий компонент внутрішнього творчого середовища. Вона повинна бути у нашій свідомості. Фактором, що визначає мотивацію людини, виступає пізнавальна активність суб'єкта щодо осмислення життя і цілей. Основні напрями активності суб'єкта по лінії мотиваційного самовизначення: інтеграція, внутрішня узгодженість мотиваційної сфери, усунення протиріч, а також перевірка можливостей і доцільності життєвих цілей, що формуються.

Здатність до критичного аналізу корисна під час пошуку розв'язку задачі серед множини його варіантів. І він же призводить до негативних наслідків, якщо використовується задля ще реформованої ідеї.

Цілеспрямованість – одна з характерних рис розвинутого внутрішнього творчого середовища. Постановка перед собою певної мети та прагнення її досягнути єдиний спосіб покращення свого внутрішнього клімату, необхідність до самовдосконалення.

Впевненість у своїх силах – це те, що відрізняє людей, які досягають успіху, від невдах. Якщо ви хочете зміцнити впевненість у собі, згадайте, яких результатів ви могли досягти, знайдіть позитивне у своїх діях.

Здатність правильно формулювати проблему. Ретельно перевіряйте всі припущення та гіпотези. Аналізуйте підсумки своєї попередньої діяльності.

Оптимізм. Здатність знаходити позитивні сторони речей – найважливіший компонент внутрішнього творчого середовища. Досягти мети дуже важко, якщо відповідати на критику з усіх боків і пояснювати всім свої дії. Без оптимізму ви не звернете уваги на численні цінні ідеї.

Гнучкість думки. Творчі особистості швидко знаходять в проблемі нові аспекти та перспективи її вирішення, здатні міняти підходи у процесі такого пошуку. А застосування різних підходів зазвичай призводить до розробки унікального шляху вирішення проблеми.

Толерантність. Ми повинні бути терпимі до ідей інших людей, якщо вони навіть не відповідають нашим переконанням. Багато яскравих ідей не прийняті тільки через це. Без правильного сприймання чужих думок дуже важко повністю використати свій внутрішній потенціал.

Образність мислення. Ви повинні вірити, що володієте унікальною можливістю розрізняти те, чого іншим не дано бачити. Образи мають бути перенесені на папір чи виражені у вербальній формі, щоб їх можна було використовувати практично.

Концентрація уваги. Творчий розвиток особистості потребує високого ступеня концентрації уваги, тому що тільки таким чином ми отримуємо доступ до інформації, що зберігається у нашій підсвідомості, де часто і знаходимо ключ до вирішення.

Дисципліна. Яскраві ідеї не з'являються занадто часто і випадково. Необхідно цілеспрямовано направляти свої зусилля у потрібне русло.

Враховуючи вищезазначені складові внутрішнього творчого середовища, можна починати використовувати свою креативність на повну силу, не забуваючи про особистісну мотивацію. Креативність робить можливою адаптацію до світу, що вдосконалюється з кожним днем. Результати спеціальних досліджень обумовили появу наступних рекомендацій: суспільству слід забезпечити захист творчої самобутності індивідів, стимулювати творчий розвиток особистості з метою ефективного вирішення проблем навчання й виховання. Як відзначає А.П. Бусєва, у загальному процесі розвитку особистості діють „...дві тенденції: засвоєння індивідом соціальних норм, традицій і функцій як своєрідний аспект пристосування особистості до існуючих, соціальних умов і тенденція їхнього розвитку, перетворення, в якій яскравіше всього виявляється людська, творча індивідуальність [8]. У цьому процесі людина – це пасивний об'єкт впливу, а активний суб'єкт формування своєї особистості. Вона не тільки сприймає вплив середовища, але й сама активно творить себе, виходячи із внутрішніх можливостей особистості" [9].

Відповідно до розуміння сутності середовища як сфери потреб особистості, можна визначити цілісність середовища особистості як єдність „світу людини" і людини з „її світом". Тут цілісність середовища особистості розглядається як уся сукупність її життєдіяльності, забезпечуючи існування й активне життя в суспільстві. Формування особистості як зовні (вихователями), та зсередини (самовиховання) проходить діалектичне – у постійному русі і подоланні себе. Тому постає завдання допомогти людині „вирости" в особистість і озброїти необхідними засобами життєвої компетентності.

Отже, всяка абсолютизація впливу середовища принижує роль активних дій людини до виховання і самовиховання. Надія на те, що будь-яке сприятливе середовище саме формує необхідний тип особистості, веде до переоцінки ролі стихійності і до заперечення активної позиції самої особистості. Розуміння соціального середовища як виховного фактора можливе лише у тому випадку, якщо особистість розглядається не як пасивний об'єкт впливу середовища, а як суб'єкт активної перетворюючої практичної діяльності. Між особистістю і середовищем існує функціональний взаємозв'язок: якщо середовище впливає на особистість, то і особистість, у свою чергу, завдяки своїй практичній діяльності, змінює, перетворює середовище.

Вища освіта сьогодні – не лише прагматична конструкція для “виробництва” спеціаліста необхідного соціуму, але і ідеальна конструкція для побудови ідеальної людини. Але управління навчально-виховним процесом у вузі представляє собою не безпосередній, а опосередкований вплив на особистість студента, тобто управління не особистістю студента, а процесом її розвитку, створюючи усі максимально можливі умови для розкриття індивідуального потенціалу особистості.

Література:

1. Мистецтво життєтворчості особистості: Науково-методичний посібник у 2-х ч., – Ч. I. Теорія і технологія життєтворчості. – К.: ІЗМН, 1997.
2. Психология и педагогика / Под ред. Альбухановой К.А., Н.В. Васиной. – М.: Изд-во “Совершенство”, 1998. – С. 16.
3. Белоусова З.И., Мищик Л.И., Бойко В.Э.. Психолого-педагогические проблемы развития личности. – Запорожье: ЗГУ, 1994. – С. 154.

4. Белик А.А. Концепция А. Маслоу – шаг на пути создания синтетической теории человека. / Вестник Московского университета. Серия 7 – 1991. – №3. – С. 64.
5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. – Т.І. – М.: Педагогика, 1984.-366с.
6. Моляко В.А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности. -К.: Значив, 1991. – 20 с.
7. Киричук В.О. Філософія освіти: проблеми виховання /Нові технології навчання. – Вип. 19. – К., 1997
8. Буева А.П. Человек: деятельность и обучение. – М.: Полтиздат, 1978.
9. Абульханова – Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980
10. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / Вибір. Твори: В. 5т. – Т.3. – К., 1976.

*В.І. Сумський, Р.П. Воловий, Д.П. Писаренко
м. Вінниця*

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ РОЗДІЛУ “ПЛАЗМА” ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Науково-технічний прогрес і, як його наслідок, зростання виробництва та розвиток інших сфер людської діяльності наповнює педагогіку новим змістом. Відповідно до цього розробляються і впроваджуються в навчальний процес нові педагогічні технології, а саме нові інформаційні технології (НІТ) та інноваційні методики.

Педагогіка визначає НІТ як методологію і технологію навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів навчання, й у першу чергу ЕОМ.

НІТ різнопланово впливають на студента: по-перше, студент може отримати набагато більше навчального матеріалу, ніж при спілкуванні лише з викладачем; по-друге, в студента формуються вміння працювати з інформацією, приймати оптимальні рішення; по-третє, такі технології готують студента стати в “інформаційному суспільстві” особистістю.

Сприйняття матеріалу при використанні ЕОМ поліпшується за рахунок різних дидактичних можливостей ЕОМ: наочності, підкреслювання, динаміки кольорового зображення. Особливість процесу навчання за допомогою ЕОМ викликає інтерес до навчання і сприяє активізації та зосередженню уваги студентів на предметі. Крім того, ЕОМ створює умови для переходу на більш високий рівень інтелектуальної праці.

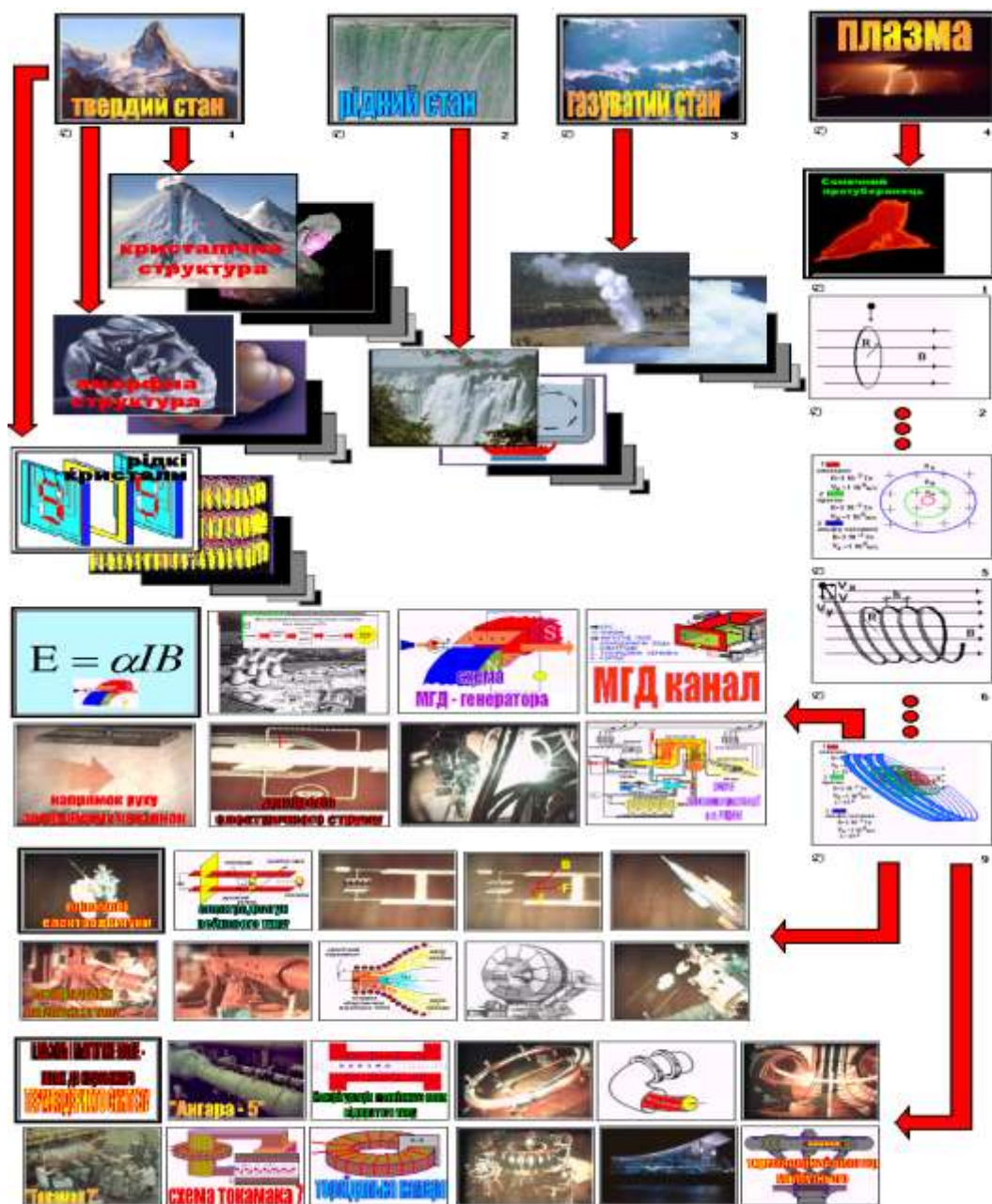
Звичайно, комп’ютер може використовуватись на всіх видах занять: лекціях, практичних заняттях, у навчальній лабораторії, під час самостійного опрацювання матеріалу.

З усіх видів занять особливе місце посідають лекції. Форми і завдання лекцій змінюються і вдосконалюються протягом усього часу існування освіти. Деякі дисципліни при викладанні потребують особливої інформації, а саме статистичних, довідкових даних, різноманітних схем, числових і графічних даних про параметри величин та інші. Тому, зрозуміло, що в першу чергу перебудову зазнають лекції технічних дисциплін, оскільки вона потребує наявності великої кількості числового, графічного та іншого візуального матеріалу, який може бути поданий за допомогою ЕОМ.

Ми пропонуємо приклад викладання лекції з загального курсу фізики “Плазма-електронейтральний стан речовини” користуючись новою технологією навчання.

Наведений приклад взятий з електронного додатка №3 до електронного варіанту посібника з загальної фізики розділ “Електрика та магнетизм”, [1]. Опис методики і правил користування мультимедійним відеорядом наведений в роботі [2].

Перед розглядом цього підрозділу потрібно завантажити в ЕОМ програму “PL”, яка є мультимедійним відеорядом, схему побудови і зв’язків якого демонструє мал. 1.



Мал. 1. Повна схема побудови програми "PL", до складу якої входить мультимедійних відеорядів.

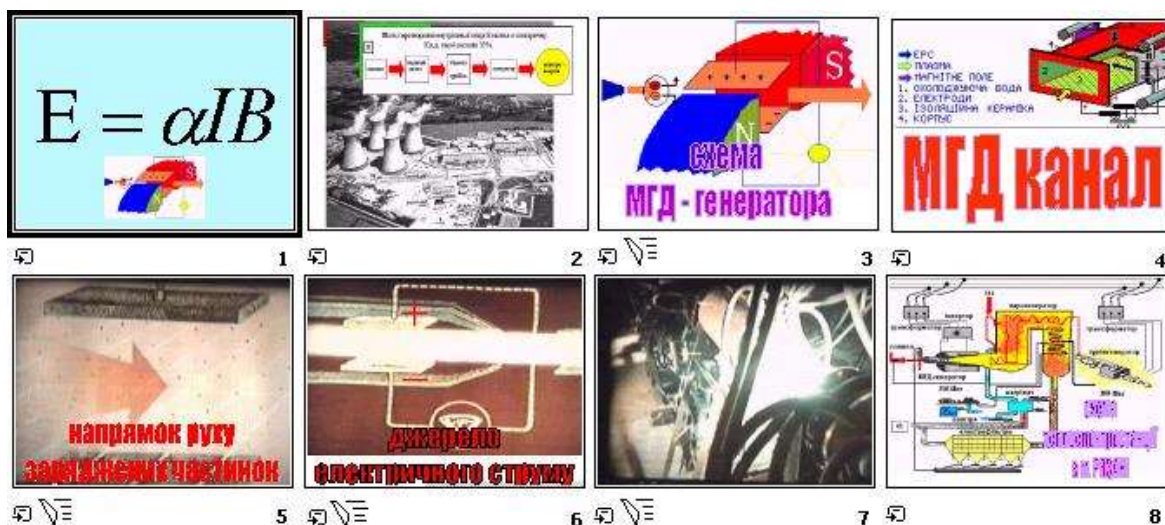
Даний мультимедійний відеоряд складений і нараховує всього 10 відеорядів. До його складу входять корінний мультимедійний відеоряд, який з'єднується з підкореновими відеорядами за допомогою гіперпереходів. На малюнку гіперпереходи зображені червоними стрілками. З малюнка видно, що з одного з 4-х кадрів корінного мультимедійного відеоряда можна здійснити один чи декілька гіперпереходів.

В корінному мультимедійному відеоряді "PL" моделюються всі процеси та умови, що призводять до появи основних станів речовини: твердого, рідкого, газоподібного та плазми. Ця частина програми присвячена демонстрації різних структур твердого тіла – кристалічній, аморфній та рідким кристалам, а також в ній детально розглядається отримання і властивості інших станів речовини (рідкий, газуватий).

Наступна частина програми, яка представлена мультимедійним відеорядом "Плазма", присвячена властивостям плазми. Схематичне зображення його основних частин показано у лівій частині мал.1. В ньому акцентується увага на тому, що плазма електронейтральна (скільки протонів – стільки й електронів), а також на об'єктах, де вона спостерігається. З

цього мультимедійного відеоряду можна перейти на три самостійних мультимедійних відеоряди "МГД-генератори", "Плазмові системи руху" та "Плазма і магнітне поле – шлях до керованого термоядерного синтезу".

Розглянемо перший мультимедійний відеоряд, схема якого показана на мал. 2 і називається він "МГД-генератори".



Мал. 2. Схема мультимедійного відеоряду "МГД-генератори".

Перед тим, як виводити на екран цей мультимедійний відеоряд, потрібно відмітити, що у даний момент основна частина електроенергії виробляється тепловими електростанціями (ТЕС), навіть при появі значної кількості атомних електростанцій (АЕС), які теж за структурою залишаються тепловими, лише паливом для них є не газ чи вугілля, а збагачений уран.

Однак, всього в світі електроенергія виробляється на 400 АЕС, загальною потужністю майже 350 ГВт, що складає 4% від загальної кількості всієї електроенергії. Проте в різних країнах розподіл їх не однаковий. Так, у Франції АЕС виробляють 75% електроенергії, у Бельгії – 58%, в Україні – 47%, в Японії – 35%, у США – 20%, а в Росії – 14%.

Далі, уже характеризуючи мультимедійний відеоряд "МГД-генератори", відмітимо, що у теплових електростанціях процес отримання електроенергії розбивається на стадії, які показані на мал. 3, що є збільшеним зображенням другого кадру мультимедійного відеоряду "МГД-генератори".

Паливо згорає в деякому об'ємі й нагріває воду, утворюючи пару; пара під тиском подається на лопаті турбіни; турбіна, обертаючись, обертає ротор електрогенератора, що виробляє електричну енергію.



Мал. 3. Отримання електричної енергії

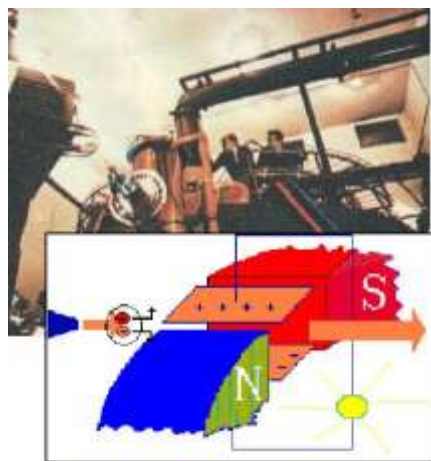
Чи є така система найкращою? Коефіцієнт корисної дії системи, що перетворює хімічну енергію палива в електричну тим більший, чим вища температура робочої речовини, що поступає в турбогенератор. Нагрівати пар до тисяч кельвінів ми не можемо, тому, що не витримують лопасті турбіни. Коефіцієнт корисної дії сучасних теплових електростанцій не перевищує 30 – 40%.

Ось чому одним з першочергових завдань сучасної енергетики є пошук шляхів **прямого**, без проміжних механічних ланок, перетворення теплової енергії в електричну при можливо вищих температурах робочого тіла.

Тут на допомогу приходить плазма.

Паливо через форсунку подається в ділянку, де згорає, і тут же додаються легко іонізуючі домішки, наприклад, калій. Газ при температурі 2500-3000 К буде добре іонізуватися, тобто утворюється плазма. Вона входить у сильне магнітне поле, що перпендикулярне потоку плазми.

Такий генератор є джерелом енергії без будь-яких рухомих механічних вузлів і деталей. Він є магнітодинамічним перетворювачем енергії і називається **Магніто-Газо-Динамічним генератором**. Схему і зовнішній вигляд його показано на мал. 4.



Мал. 4. Схема і зовнішній вигляд МГД-генератора

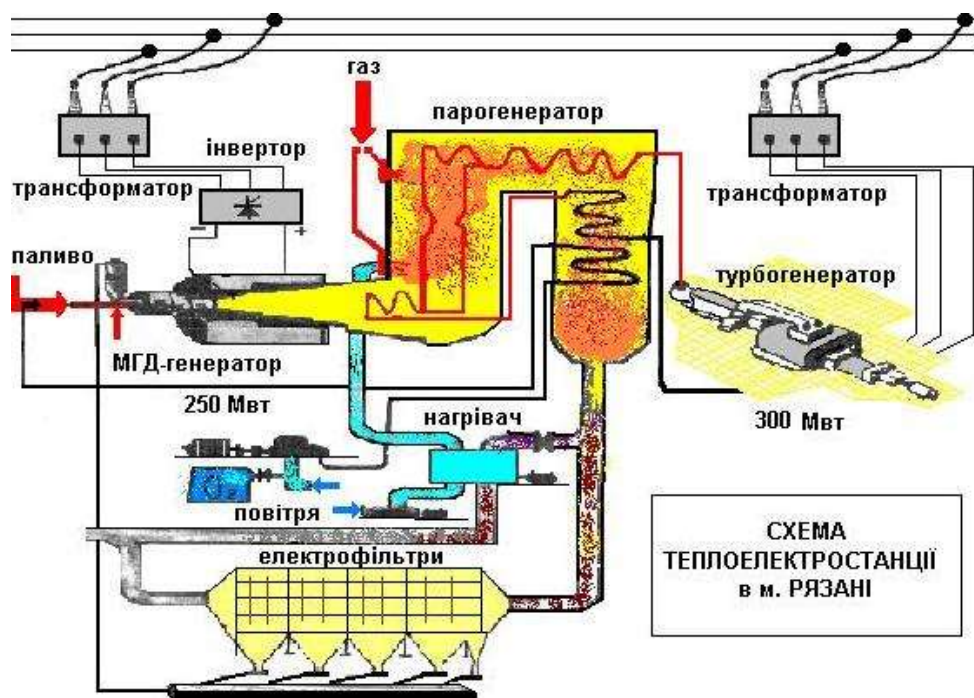
У МГД-генераторі плазма, що є потоком позитивних і негативних іонів, під дією сили Лоренца поділяється на два різноименні потоки. Негативно заряджені іони й електрони відхиляються до нижнього електрода, а позитивно заряджені іони – до верхнього. Осідаючи на електродах і рухаючись потім по провіднику, що їх з'єднує, вони створюють електричний струм.

Головні труднощі при створенні МГД-генератора полягають у нагріванні газу до дуже високої температури (не менше, ніж 2000⁰С) та у виборі матеріалів, здатних витримувати тривалий контакт з цим розжареним газом, в якому до того ж є агресивні лужні домішки.

Експериментальні МГД-генератори існують у багатьох науково-дослідних фізико-технічних інститутах.

Схему першої промислової електростанції, що побудована у Рязані і в якій уже працює експериментальний МГД-генератор, зображено на мал. 5.

За допомогою МГД-генератора вдалося значно підвищити коефіцієнт корисної дії теплових електростанцій. МГД-генератори цінні ще тим, що завдяки швидкому запуску можуть бути використані у термінових випадках: при аварії основного генератора електростанції, різкого збільшення навантаження у мережі, короточасних потужних або по іншому “пікових” джерел енергії.



Мал. 5. Спрощена схема Рязанської електростанції, в якій використовується МГД – генератор:

Енергетичний блок складається з двох частин: МГД – генератора потужністю 250 МВт і традиційного турбогенератора в 300 МВт. Плазма з температурою 3000 К рухається по каналу МГД – генератора з швидкістю 1 км/с. Генеруючий електричний струм перетворюється на інвертній підстанції в змінний і поступає в електромережу.

Продукти спалення перед тим, як потрапити в димову трубу, проходять через систему електрофільтрів, де відновлюється іонізуюча присадка, яка знову подається в камеру згорання.

Роблячи висновок відмітимо, що в даному випадку комп'ютер як засіб педагогічного призначення не є заміник педагога, а його ефективний помічник.

На нашу думку, саме такий підбір програмованих продуктів повинен виправдати сподівання щодо підвищення ефективності викладання. Застосування програмних пакетів, про які конспективно йшла мова, дала можливість в доступному вигляді навчати студентів тому, що нещодавно було доступно лише фахівцям високої кваліфікації.

Література:

1. Сумський В.І. Загальна фізика. Електрика та магнетизм. Навчальний посібник з комп'ютерною підтримкою: CD-Rom №1.-К.: "Студент-СТВ", 2001. – 300 Мб.
2. Сумський В.І., Тичук Р.Б., Воловий Р.П., Мисловська С.К. Електронний посібник сьогодні реальність, завтра необхідний підручник // Фізика та астрономія в школі. – № 2, – С. 19-24.
3. Сумський В.І. Методика і теорія застосування ЕОМ у процесі вивчення фізики у педагогічних закладах: Монографія, – Вінниця: ВДПУ, 2003. – 380 с.

ОСОБЛИВОСТІ НАСТУПНОСТІ ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ПОНЯТЬ У ПРОЦЕСІ ЗДІЙСНЕННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ТА СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка проблеми. В умовах оновлення змісту національної освіти поставлене завдання досягнення освіченості нації на рівні цивілізованих країн світу та забезпечення інтеграції освіти України в міжнародну систему. Для цього необхідним є підготовка вчителя нової генерації із добре сформованими професійними вміннями і навичками, що забезпечують реалізацію психолого-педагогічних знань про мету, завдання, принципи, сутність інноваційного навчання та виховання і знань про способи організації педагогічного процесу в інноваційному напрямі.

Важливим чинником цієї підготовки вчителя трудового навчання повинна стати система наступності у змісті природничо-математичної та професійної підготовки, що включає різні аспекти. Одним із таких аспектів є питання наступності у формуванні наукових понять при вивченні навчальних дисциплін освітньо-професійної підготовки вчителя трудового навчання. Методологічні основи наступності у формуванні наукових понять і застосуємо для дослідження механізму наступності у формуванні наукових понять масиву навчальної дисципліни „Обладнання швейного виробництва” підготовки вчителя трудового навчання та основ швейного і харчового виробництва.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженням проблеми наступності у навчанні у 50-ті роки ХХ ст. активно займалися психологи і педагоги Б.Г.Ананьєв, Ш.І.Ганелін, М.П.Ашмутаїт, Ю.А.Самарій, А.К.Бушля та ін. Вони розглядали проблему наступності у плані зв'язку між дитячим садком і початковою школою, початковою школою і середніми класами, між середніми класами і старшими класами, частково середньою і вищою школою у напрямку посилення внутрішніх зв'язків і залежностей між основними компонентами виховання і навчання. Б.І.Ананьєв та Ш.І.Ганелін розуміли наступність „як опору на пройдене, таке використання і подальший розвиток наявних знань, умінь і навичок, при яких у учнів створюються різноманітні зв'язки, розкриваються основні ідеї курсу, взаємодіють старі і нові знання...”[1, с.4].

В наступні роки проводилось активні дослідження тієї сторони наступності у навчанні, що стосується проблем здійснення міжпредметних зв'язків. Вагомий внесок у розробку цих питань зробили М.М.Скаткін, С.Г.Шаповаленко, В.І.Бондар, О.Г.Мороз, В.Н.Мадзігон.

В значній мірі розвитку наступності у навчанні і активізації мислення учнів всіх ланок освіти сприяла концепція вітчизняної педагогіки 80-90-х років ХХ ст. – ідея розвивального навчання та теорія активізації навчання у вищій школі [2].

Проблема наступності ланок освітньої системи досліджується у роботах С.Я.Батишева [3], Ю.А. Кустова [5], Беляєвої А.П. [4] та інших педагогів, які розробили систему специфічних для професійних закладів принципів навчання – професійної спрямованості, міжпредметно-міжциклового зв'язку, політехнізму, мотивації учіння і трудової діяльності, наступності виховання і навчання.

Теоретичні і методологічні аспекти наступності розробляються А.А.Киверлягом, С.М.Годніком, В.Ф. Башаріним, С. У. Гончаренком, А.А Таррасте, І.А. Зязюном. У дидактиці вищої школи наступність включається у систему принципів побудови освіти (А.М.Алексюк, А.П.Кондратюк, О.К.Бабанський).

Питання наступності змісту і технологій навчання у школі і ПТУ ґрунтовно розглянуті у монографії Р.С.Гуревича, який визначає двоетапність щодо вияву наступності у змісті і методичного „препарування” навчального матеріалу для осмислення учнями виявленої наступності знань, які здобуваються у навчальному процесі за допомогою певних форм, методів, прийомів та засобів [6, с.58].

Виділення невирішених частин загальної проблеми. В умовах сьогодення проблема наступності у професійній підготовці вчителя трудового навчання є одним із важливих стратегічних напрямків подальшого розвитку освітньої професійної підготовки як єдності наступно пов'язаних дій. Для забезпечення наступних зв'язків необхідно, щоб викладачі ВНЗ мали чітку уяву про структуру і зміст природничо-математичної та професійної підготовки вчителя. Проблема забезпечення наступності трудового навчання і професійної підготовки, професійної підготовки у ПТУ та інженерної підготовки у ВНЗ в певній мірі досліджувались на всіх етапах її становлення. Але проблема наступності природничо-математичної та професійної підготовки вчителя трудового навчання в теорії і на практиці ще не розв'язана. Необхідним є глибокий аналіз можливостей реалізації наступності з метою отримання відповіді на запитання: „Яким чином слід будувати навчально-виховний процес для отримання належних результатів?” Такий підхід передбачає послідовний розгляд окремих проблем, що знаходяться між собою у складній ієрархічній взаємопідпорядкованості. Одним із таких питань і є проблема наступності у формуванні наукових понять при вивченні навчальних дисциплін освітньо-професійної програми підготовки вчителя трудового навчання.

Мета даної статті – дослідити механізм встановлення наступності формування наукових понять природничо-математичних та професійно-орієнтованих навчальних дисциплін підготовки вчителя трудового навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Сутність наступності у формуванні понять полягає в тому, що розвиток понять на новому пізнавальному рівні, засвоєння нових понять і їх системи повинне базуватися на раніше засвоєних поняттях, на життєвому і практичному досвіді студентів. Поступово у їх свідомості повинні формуватися найпростіші системи понять, взаємозв'язки між ними у вигляді законів, а пізніше на базі ряду законів і нових понять – більш складна система понять – теорія. На основі теорії дається вихід до практики.

Так як поняття є структурними одиницями процесу навчального пізнання, то наступність у їх формуванні є вихідна абстракція, генетичний початок, “клітинка” педагогічного явища, що вивчається, з якої можна розгорнути всю систему зв'язків і відносин компонентами професійної підготовки шляхом від абстрактного до конкретного. Уявімо, що кожне поняття складається із певних ланок (елементів): елемент цілого – ядро, зародок майбутнього, новий елемент, заперечуваний (старий) елемент.

Динаміка переходу з елементарним проявом наступності полягає в тому, що у попередньому етапі або ланці явно помітні ознаки наступного (зворотній зв'язок); в наступному зберігається осердя попереднього (ціла) у перетвореному вигляді (збереження, утримання); отримує розвиток те нове, що було у попередньому зародковому стані (розвиток); отримує закріплення і розвиток осердя формованого (стійкість цілого); при переході від одного етапу до іншого заперечується частина попереднього (заперечення). Ця схема може бути перенесена на аналіз механізму наступності між значно більшими (укрупненими) компонентами процесу навчання: запропоноване нове – розвиток – закріплення і утримання запропонованого – заперечення – знімання частини попереднього. Реальний процес наступності є більш складним і багатоаспектним.

Важливою стороною здійснення наступності в системі професійної підготовки молоді є поетапний розвиток понять у процесі вивчення певної дисципліни. Формування понять при цьому відбувається успішно, якщо виконуються наступні правила: одночасно із спіралеподібним рухом від формування найпростіших понять до більш складних повинен здійснюватись перехід від абстрактних понять до їх конкретизації, неперервно здійснюватись зв'язок із дійсністю; поняття, що розвиваються, повинні швидко пов'язуватись із суміжними поняттями; нові сформовані поняття необхідно ширше включати у дію при розв'язанні практичних задач; між певними поняттями, що подаються різними викладачами, повинна дотримуватись єдність у їх визначенні, тлумаченні, використанні нормативної лексики, літератури; визначення більш складних понять не повинні суперечити

визначенням, даним на ранніх ступенях навчального пізнання; в процесі керування навчальним пізнанням слід дотримуватись державних стандартів у термінах, символічних позначеннях, графічних зображеннях понять і їх зв'язків; при формуванні узагальнених понять необхідно виключити використання ще не засвоєних окремих понять; визначення поняття повинне містити можливості його подальшого розвитку, відображення його специфіки при вивченні суміжних дисциплін; понятійний апарат дисципліни повинен представляти відкриту систему, що дозволяє включати у використання нові зв'язки і поняття, що з'являються із розвитком науки і техніки, і оперативно доводити їх до студентів.

Розглянемо деякі особливості наступності формування понять в процесі здійснення міжпредметних зв'язків. Однією із цих особливостей є необхідність здійснення наступності у процесі формування наскрізних понять. Розглянемо три групи таких понять. Першу групу складають поняття, що належать певній дисципліні і не вживаються при вивченні інших суміжних дисциплін. Наприклад, у фізиці такими поняттями є: абсолютно тверде тіло, вакуум, тиск та ін., в хімії – грам-атом, хімічний елемент, валентність. Такі поняття, називають наскрізними специфічними. В другу групу входять наскрізні поняття, що мають різні аспекти тлумачення (фізичний, хімічний, математичний тощо). Це наскрізні багатогранні поняття. До них можна віднести такі, наприклад,: внутрішня енергія тіла, електролітична дисоціація, поліморфізм. До третьої групи належать поняття, що у рівній мірі відносяться і мають єдиний аспект тлумачення (наприклад, електрон, квант, енергія). Ці поняття є єдиними наскрізними.

Класифікація наскрізних міжпредметних понять має велике практичне значення. Якщо детально зупинитися на тлумаченні єдиних наскрізних понять при вивченні кожної дисципліни, то наявним буде дублювання матеріалу. Вивчення наскрізних багатогранних понять, навпаки, вимагає від викладача кожної дисципліни власного внеску у розкриття найбільш суттєвих сторін поняття з точки зору певного предмету. Використання наскрізного специфічного понятійного апарату при освоєнні суміжних дисциплін дає можливість студентам краще зрозуміти деякі теоретичні положення в певній галузі знань і закріпити раніше отримані знання шляхом включення їх у нову систему понять.

Другий не менш важливий аспект здійснення міжпредметної наступності формування понять полягає у їх цілеспрямованому опроектуванні, конкретизації на базі суміжних дисциплін. Поняття буде добре засвоєно тоді, коли воно широко включається у використання, а при його формуванні виконується вимога дотримання етапів пізнання людиною об'єктивної реальності. Звідси виникає необхідність залучення життєвого досвіду студентів, їх знань із суміжних дисциплін як відповідності вимогам діалектики процесу розвитку і закріплення понять.

Наступність у формуванні систем понять при вивченні фундаментальних і спеціальних циклів повинна здійснюватись на основі таких положень:

- дотримання в процесі формування понять фундаментальних дисциплін професійної спрямованості;
- створення бази подальшого використання результатів вивчення технічних пристроїв в спеціальних курсах і наступній професійній діяльності учнів;
- формування у студентів потреби в уточненні понять для розв'язання практичних задач;
- встановлення міжпредметних наступних зв'язків між укрупненими темами через аналіз структури, змісту і програм дисциплін навчального плану, переліку професійно значущих дій, виходячи з умов генералізації зв'язків.

При реалізації наступності в процесі засвоєння понять або певних тем навчальних дисциплін логічною буде така послідовність педагогічних дій [7]:

- виділення основних структурних елементів теми, що вивчається (факти, поняття, визначення, закони);
- визначення основи засвоєння цих елементів шляхом аналізу вивченого матеріалу;
- виявлення, які з понять і способів дій необхідно актуалізувати на занятті;

- вияснення рівня сформованості цих понять і способів дій у студентів;
- встановлення зв'язків між новою темою і попередніми знаннями у вміннях і демонстрування як новий матеріал базується на попередніх (раніше засвоєних) знаннях і вміннях студентів;
- визначення, яким чином будуть використовуватися нові засвоєні знання і способи дій в майбутній навчальній і професійній діяльності;
- надання відповідної спрямованості навчальному матеріалу.

Наведемо приклад реалізації наступності у формуванні наукових понять при вивченні окремої теми „Універсальні швейні машини човникового стібка” в процесі здійснення міжпредметних зв'язків.

Визначимо наступність у формуванні наукових понять окремого питання цієї теми, а саме „Механізм човника: принцип роботи, будова, регулювання та конструктивні модифікації” через встановлення міжпредметних зв'язків з природничо-математичними та фундаментальними дисциплінами (ретроспективні та синхронні зв'язки) та спеціальними дисциплінами (синхронні та перспективні зв'язки). Для цього скористаємося таблицею 1.

Таблиця 1

Назва навчальної дисципліни і вид зв'язків	Зміст наскрізних (міжпредметних) наукових понять
Вища математика (ретроспективні)	Розрахунок основних технологічних параметрів роботи механізму човника: швидкості обертового руху човника, об'єму і довжини ниток у шпульці тощо.
Загальна фізика (ретроспективні)	Визначення видів руху і швидкостей ланок механізму: обертового, поступального, коливного; рівномірного і нерівномірного. Маса деталей механізму. Інерційні навантаження, що виникають в ланках механізму.
Теоретична механіка (ретроспективні)	Динаміка узгодженого руху деталей механізму, вплив інерційних навантажень на роботу механізму, тертя в ланках механізму.
Теорія механізмів і машин (ретроспективні)	Поняття механізму як сукупності рухомих і нерухомих частин, що забезпечують передачу і перетворення руху і сил для виконання корисної роботи. Кінематична схема механізму: ведуча і ведена ланки механізму і характер взаємозв'язків між ними.
Нарисна геометрія і креслення (ретроспективні)	Кінематична схема механізму. Креслення окремих деталей механізму: їх просторова форма та розміри. Види з'єднань деталей механізму.
Технологія конструкційних матеріалів (ретроспективні)	Властивості, види і способи виготовлення матеріалів, що використовуються для деталей механізму човника. Технологія обробки деталей (механічної, немеханічної, термічної тощо).
Основи взаємозамінюваності і стандартизації (ретроспективні)	Деталі механізму – вали, зубчасті колеса, пасові передачі, човник, шпулетримач, шпулька як вироби основного виробництва. Вимоги до способів обробки поверхонь і розмірів. Поняття якості обробки.
Різання матеріалів, верстати та інструменти (ретроспективні)	Обробка деталей механізму різанням та іншими способами. Порівняння кінематичних схем механізмів металообробних верстатів та швейних машин, зокрема механізму човника.
Опір матеріалів (ретроспективні)	Реальна конструкція виражається розрахунковою схемою. Користуючись законами механіки визначаються навантаження, що діють на деталі і характер їх змін.

	Визначаються розміри основних деталей розрахунковим шляхом (розрахунок на міцність), компоновочним і конструктивно-технологічним шляхом. Вибір матеріалів основних деталей механізму через розрахунок на міцність і надійність.
Деталі машин (синхронні)	Конструювання механізму човника. Види човникових пристроїв і їх вибір відповідно до технологічних умов роботи човникового механізму швейної машини.
Основи моделювання і конструювання одягу (синхронні)	З'єднання основних деталей одягу (комірів, пілочок, спинок, рукавів) за допомогою двохниткової човникової строчки
Практикум з обробки тканин та практикум з моделювання та конструювання одягу (синхронні і перспективні)	Виконання двохниткової якісної човникової строчки та регулювання механізму човника
Технологія швейного виробництва (перспективні)	Використання двохниткових човникових строчок та машин човникового стібка у виготовленні різних видів одягу. Застосування уніфікованих сучасних технологій обробки деталей та вузлів швейних виробів
Легка сучасна промисловість (перспективні)	Застосування швейних машин нового покоління з удосконаленням будови і роботи механізмів, зокрема механізму човника.

Аналізуючи зміст таблиці виявляємо, що поняття наведеного питання за змістом взаємопов'язані із поняттями суміжних дисциплін. При порушенні часового інтервалу вивчення понять та їх неоднозначного трактування різними викладачами буде порушуватись наступність формування наукової системи знань та професійних умінь щодо роботи на швейній машині та забезпечення технологічних параметрів її роботи для якісного виготовлення одягу.

Дослідження наступності у формуванні понять даної теми в цілому проведені за допомогою матриці міжпредметних зв'язків з урахуванням часового інтервалу їх вивчення (ретроспективні, синхронні, перспективні зв'язки)

Аналіз матриці виявив, що вказана тема професійно-орієнтованої дисципліни „Обладнання швейного виробництва” тісно взаємопов'язана із дисциплінами природничо-математичного, фундаментального (загальнотеоретичного) та професійно-орієнтованого циклів. Загальна кількість зв'язків, що могли бути виявлені за побудованою матрицею – 180, кількість виявлених зв'язків – 176. Якісну картину виявлених зв'язків охарактеризуємо за допомогою таблиці 2.

Таблиця 2

Позначення зв'язків	Виявлені зв'язки		Рівень засвоєння знань
	Кількість одиниць	У % від загальної кількості	
Цифрою „2”	38	21,5	достатній
Цифрою „3”	99	56,9	високий
Цифрою „4”	39	21,6	творчий

Значна кількість виявлених зв'язків свідчить про те, що зміст навчальної дисципліни „Обладнання швейного виробництва” визначається змістом природничо-математичної та фундаментальної підготовки вчителя трудового навчання та змістом взаємопов'язаних професійно-орієнтованих дисциплін. Окрім того, кількість зв'язків і їх зміст можуть детермінізуватись і варіюватись. Тому зміст навчальної дисципліни ,зокрема „Обладнання швейного виробництва” повинен володіти динамічністю та здатністю до оновлення і

корегування. А встановлення міжпредметної взаємодії навчальних дисциплін освітньо-професійної програми підготовки вчителя трудового навчання є важливою складовою системи наступності професійної підготовки.

Напрями подальших досліджень. Ми вбачаємо у розробці системи наступної професійно-орієнтованої підготовки ,зокрема з основ швейного виробництва ,вчителя трудового навчання щодо проектування змісту цієї підготовки та його реалізації шляхом застосування інноваційних методик та інформаційних технологій навчання.

Література:

1. Ганелин Ш.И. Педагогические основы преемственности учебно-воспитательной работы в 4-5 классах // Сов. Педагогика. – 1955. – № 7. – С. 4.
2. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1986. – 184 с.
3. Батышев С.Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса. – М.: Высш. шк., 1980. – 456 с.
4. Беляева А.П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах. – М.: Высш. шк., 1991. – 208 с.
5. Кустов Ю.А. Дидактический принцип преемственности и методика его реализации: Методические рекомендации для студентов-практикантов и учителей стажеров. – Куйбышев: Изд-во Куйбышевского ун-та, 1987. – 30 с.
6. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: [Монографія] / за ред. С.У. Гончаренка. – К.: Вища шк., 1998. – 229 с.
7. Кыверялг А.А. Сущность преемственности и ее реализация в обучении // Преемственность в обучении учащихся предметам естественно-математического цикла в школе и среднем профтехучилище / Под ред. А.А. Кыверялга, А.В. Батаршева. – М.: Изд. АПН СССР, 1984. – С. 6-20.

УДК 37.16: 57

*А.Г. Чернецкая, В.И. Кириченко, И.В. Яблонская
г. Мозырь, Беларусь*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФРАНЦУЗСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИИ

Переход на новые учебники биологии в школах Республики Беларусь особенно сильно высветил одно из противоречий современного образования – противоречие между фактическим, «знаниевым» характером учебного материала, его огромным объемом и нежеланием, а чаще невозможностью учащихся усвоить этот материал. «Учение ради учения» уже неактуально. Время предъявляет педагогу новые требования. Учебные предметы, в том числе и биология, должны решать современные задачи образования: сохранение здоровья детей, развитие их способностей. Важнейшим становится вопрос «Как учить?», а уж затем – «Чему учить?». Поэтому так актуальны сегодня современные образовательные технологии, которые направлены на организацию деятельности учащихся, на развитие через эту деятельность их умений, качеств, компетенции.

Использование новых педтехнологий способно успешно содействовать решению главных задач, определенных программой реформирования школы: реализации принципа обеспечения образовательных запросов личности с учетом её индивидуальных особенностей и возможностей в направлении гуманизации образования. Актуальность освоения педагогами современных образовательных технологий, которые непосредственно относятся к учебно-воспитательному процессу в учебных заведениях, обусловлена рядом проблем и противоречий практики. Одним из наиболее важных является вопрос о критериях выбора технологий для конкретного класса (курса), предмета, поскольку эта проблема недостаточно разработана как в теории, так и на практике. Какие технологии из огромного перечня стоит взять на вооружение педагогу? Какие критерии для такого выбора можно брать во внимание? Часто выбор технологий для освоения или внедрения в учебный процесс определенного учебного заведения происходит

спонтанно, без учета её возможностей и условий применения.

Современные педтехнологии направлены на главную фигуру школы – ученика. Для выбора технологии требуется перестроить традиционно сложившийся стереотип деятельности учителя: понять ученика, принять ученика, признать ученика как субъекта процесса обучения и подобрать технологии образовательных знаний, учитывая подбор класса и возраст, тему и наличие дидактической обеспеченности обучения, не забывая о результате, который вы желаете получить.

На уроках биологии этому наиболее соответствуют технологии личностно ориентированного обучения: дебаты, информационные технологии, полилог, уроки творчества, уроки групповой работы, модульное обучение, разноуровневое обучение, интеллектуальные игры, уроки-суды, конференции, экскурсии, путешествия и т.п. Можно использовать все виды, главное – сохранить принцип преемственности технологий на разных этапах обучения учащихся. Очень важно, чтобы в познавательной деятельности была организована обратная связь. Выбор её форм должен осуществляться в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся и общей подготовленностью конкретных групп детей, что является необходимым условием для разноуровневой подачи материала. Обратная связь должна осуществляться системно. Любой вид, форма и способ обратной связи должны носить обучающий и развивающий характер. Современный урок целесообразно строить с расчетом на усвоение основного материала непосредственно на уроке, добиваясь этого с помощью многократного повторения и закрепления знаний, используя разнообразные средства наглядности.

Если вы хотите обеспечить условия для развития интеллектуальных способностей учащихся, для развития их коммуникативных способностей и внутренней мотивации на учебную деятельность, то вам будет полезно ознакомиться с технологией педагогических французских мастерских, которую успешно используют на своих уроках учителя многих белорусских школ.

Эта необычная система обучения была разработана французскими педагогами, представителями ЖФЭН (французская группа нового образования). В 90-ые гг. группа сотрудников С. –Петербургского университета педагогического мастерства начинает адаптировать технологию в практику российского школьного образования. Технология привлекает тем, что, кроме решения большого круга учебных задач, она имеет большой воспитательный потенциал. Следовательно, её можно применять не только на уроках, но и во внеклассной работе.

Девизом этой технологии можно взять слова древних: «Ученик – это не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь».

Необычные уроки-мастерские проводятся на высоком эмоциональном уровне, создают атмосферу раскрепощенности, свободы, психологического комфорта и позволяют ребятам самим «выращивать» свои знания. На уроке создается доброжелательная атмосфера, положительные чувства и эмоции. Это способствует проявлению творчества, позволяет осуществить самые сложные проекты. В Мастерской очень важна личность учителя, который должен быть умеющий, доброжелательный, чуткий, ровный со своими учениками в познании окружающего мира. Пользуясь разнообразными педагогическими приемами, он будит мысли, чувства ученика.

Данная технология во многом особенная. По предложению учителя возможен выход за рамки программного материала, используется вариативность в проверке знаний, присутствует ненавязчивость. Преимущество этой технологии еще и в том, что на уроке возникает потребность высказаться даже у самого замкнутого ученика. В мастерской мысли каждого ценны, важны, нужны, а все вместе составляют открытие.

В традиционной системе познания учитель понуждает, вынуждает, властвует над волей ребенка. В мастерской же ученик строит свой путь познания и «проживает» свои знания. Мастерство учителя состоит в том, чтобы дать возможность ученику самому до всего дойти и сделать вывод. И самое принципиальное отличие мастерской от традиционного урока

закljučается в рефлексии. Это особый анализ своих достижений, работы, ощущений. При этом высказывается каждый участник мастерской и на этом строится следующий этап работы, ведущий к постижению нового, другого знания.

Мастерская – это оригинальный способ организации деятельности учащихся в составе малой группы (4-6 человек) при участии учителя-мастера, инициирующего поисковый, творческий характер деятельности учеников. Основные принципы мастерской заключаются в том, что материал подается малыми дозами, а учитель и ученик едины и равны в поиске знаний. Итогом урока-мастерской являются творческие работы детей. Основные этапы работы в мастерской:

1. Индукция («наведение») – создание эмоционального настроя, включение подсознания, области чувств каждого ученика, создание личного отношения к предмету обсуждения. Индуктор – слово, образ, фраза, предмет, звук, мелодия, фрагмент фильма – все, что может разбудить чувства, вызвать поток ассоциаций, воспоминаний, ощущений, вопросов.

2. «Самоконструкция» – индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка, проекта.

3. «Социоконструкция» – построение этих элементов группой.

4. «Социализация» – на этом этапе должно быть обнародовано и обсуждено все, что сделано индивидуально, в паре, в группе.

5. «Афиширование» – вывешивание «произведений» – работ учеников и мастера (текстов, рисунков, схем, проектов решений) в аудитории и ознакомлении с ними.

6. «Разрыв» – внутреннее осознание участниками мастерской неполноты или несоответствия своего старого знания новому, внутренний эмоциональный конфликт, ведущий к углублению в проблему, к поиску ответов, к сверке нового знания с литературным или научным источником.

7. «Рефлексия» – отражение чувств, ощущений, возникших у учеников в ходе работы в мастерской. Это богатейший материал для самого мастера, для усовершенствования им конструкции мастерской, для дальнейшей работы.

В своей работе, помимо мастерских по изучению нового материала, можно практиковать мастерские по обобщению знаний по конкретной теме.

В университете на занятиях по «Методике преподавания биологии» преподавателем был дан материал по освоению технологии мастерских. Студенты успешно его использовали в своей работе на педагогической практике в школах города. Мы хотим предложить один из таких уроков, проведенный в 9 классе на тему «Строение и работа сердца».

Тема урока: «Вспомним о сердце»

Главная цель мастерской – дети свободные и уверенные в своих способностях любые знания иметь.

Цель урока – сформировать знания учащихся по теме «Строение и работа сердца».

Учащиеся должны в результате работы на уроке знать строение сердца, камеры, клапаны, сосуды сердца, фазы работы сердца; уметь объяснить особенности строения камер сердца в связи с их функциями; понимать механизм бесперебойной работы сердца.

Ход урока:

1. Самонастройка и сонастройка на совместную работу.

Ребята! Наш урок сегодня называется «Вспомним о сердце». Я предлагаю вам разговор о том органе организма человека, о котором чаще говорят не биологи и врачи, а поэты. Нам предстоит работать в специальной мастерской: мастерской по созданию собственных знаний о сердце.

В классе тишина. Сядьте удобно, успокойтесь. Приложите руки к вискам – кончики ваших пальцев ощущают пульс. Это сигналы о работе сердца. Прислушайтесь: ваше сердце стучит! Послушайте! Звуки сердца слышны по всему организму. Вы часто их слушали?

Запишите в тетрадь тему урока: «Строение и работа сердца».

2. Индукция – побуждение к работе.

Звучит музыка и на её фоне раздается стук сердца.

Учитель: Нет другого такого органа, который был бы так хорошо изучен, как сердце, но все ещё оно таит в себе удивительные загадки, не решенные и по сей день.

Что такое сердце?

Камень твердый?

Яблоко с багрово-красной кожей?

Может быть меж ребер и аортой

Бьется шар на шар земной похожий?

Так или иначе все земное

Умещается в его пределы,

Потому что нет ему покоя,

До всего есть дело.

Э. Межелайтис

Ребята, вспомните и запишите в тетради строчки из песен, стихов, где бы упоминалось сердце. Рядом напишите элементы, которые обычно описывают сердце, образные метаморфические выражения, фразы (Индивидуальная работа – 3 мин.).

Например: «И память сердца говорит», «Сердце, тебе не хочется покоя», «Легко на сердце от песни веселой», «У него гранитный камушек в груди», боль сердечная, дела сердечные, на сердце радость, дружба сердечная, тоска сердечная, сердце рвется из груди, сердце предчувствует, сердце волнуется и др.

Теперь слушайте учителя и продолжайте записывать в тетради возникающие ассоциации, а также вопросы, которые вы «услышите в своей голове» (5-7 минут).

Учитель: Из высказываний древнеегипетских врачей: «К какой части тела не приложите руку, вы всегда услышите сердце, ибо оно не только бьется в любом органе, но и указывает путь каждому из них». Ученые сравнивают сердце с уникальным насосом. Действительно, оно всю жизнь перекачивает кровь из своей левой половины в аорту, из нее через артерии, капилляры, вены и по двум полым венам возвращает кровь в правую половину.

Все в нем предельно просто! Ничего лишнего, и в этой простоте само его совершенство. За 70 лет жизни человека оно сокращается 2,5 млрд. раз без единой остановки на текущий или капитальный ремонт. Недаром о нем говорят «Сердце – это жизнь. Оно заставляет человека страдать за обиженных, почитать старших, уважать младших. Оно – благодарность и милосердие! Оно – нежность и твердость. Сердце – это жизнь! Что мы без него, Сила и Разум?»

Героическая легенда о сердце Прометея, подарившего людям огонь, перекликается с другой замечательной легендой, легендой о Данко, пересказанной М. Горьким. Данко вырвал из своей груди пылающее сердце, чтобы осветить людям дорогу к правде, свету. Горячее, гордое сердце Данко стало символом мужества.

Кто сильнее, чем поэты, раскрыл удивительные свойства беспокойного, трепетного, благородного, бесстрашного, чистого, жестокого, храброго, чуткого, злого, щедрого, нежного и доброго человеческого сердца?!

Тебя я помучил немало.

Как вспомню, ни ночи, ни дня,

Со мной ты покоя не знало,

Прости, мое сердце, меня.

Как плетью, ах, будь я не ладен,

Твое подгонял колотье.

За то, что я был беспощаден,

Прости меня, сердце мое.

За то, что железным ты мнилось

И мог подставлять под копье

Тебя я, безумью на милость,

Прости меня, сердце мое.

Кружит, как над полем сраженья,
Порой над тобой воронье.
За подвиги долготерпенья
Прости меня, сердце мое!
Р. Гамзатов

Ежегодно на нашей планете от заболеваний сердечно-сосудистой погибают миллионы людей. Многие в возрасте 30-40 лет. Борьба с сердечно-сосудистыми заболеваниями – одна из основных проблем современного здравоохранения.

Впервые восстановить деятельность сердца человека удалось русскому физиологу А.А. Кулябко. 3 августа 1903 г. он оживил сердце ребенка спустя 20 часов после его смерти. Профессору С.С. Брюхоненко – через 100 часов после смерти человека. А профессору Андрееву удалось заставить биться 170 сердец, изъятых из трупов. Все эти опыты позволили глубже проникнуть в тайны сердца.

В опытах В.П. Демикова собака с двумя сердцами жила 32 дня. Огромным достижением хирургии стали операции по трансплантации сердца человеку. 3 декабря 1967 г. хирург из Кейптауна профессор Кристлан Бернард впервые в мире пересадил сердце от человека к человеку. Бернард, по его собственным признаниям, учился у русского врача Демикова В.П. и оперировал по его методике.

В настоящее время перед учеными встала принципиально новая задача: создать вживляемое искусственное сердце.

3. Самоконструкция – работа с материалом.

У вас на столах лежит задание. На рисунке изображено сердце, но его отделы без надписей. Откройте учебник на странице 92, изучите предложенный материал. Подпишите отделы сердца, обозначенные цифрами.

4. Социализация – создание единого продукта группой.

Все вопросы, записанные детьми, произносятся вслух и выписываются на доске. Условно их можно разделить на 2 группы: «Как устроено сердце?» и «Как работает сердце?».

5. Социоконструкция.

Работая в парах, ответьте на эти вопросы, кратко записывая ответы в тетрадь после обсуждения.

6. Социализация.

Каждая пара учащихся предлагает свои ответы на вопросы. Другие записывают в тетради ответы на те вопросы, на которые не смогли ответить сами.

7. Разрыв.

Есть очень много интересных фактов, связанных с работой сердца. Некоторые из них нам расскажут учащиеся, которые заранее подготовили данный материал.

1 учащийся: Чем животное меньше, тем сердце у него бьется быстрее. У кита, например, при весе тела 150 т сердце делает 7 сокращений в минуту, у слона, вес которого 3 т – 46, у кошки (вес 1,3 кг) – 240, а у синицы-московки (вес 8 г) – 1200 сокращений.

Кровь в нашем организме совершает полный круг всего за 23 секунды, делая за сутки 3700 оборотов, и это еще не предел. У собаки на полный кругооборот затрачивается 16 секунд, у кролика – 7,5, а у мелких животных и того меньше.

Так как трудно непосредственно сравнивать работу сердца больших и маленьких животных, ученые обычно высчитывают, какое количество крови в 1 минуту перекачивает сердце на каждые 100 г веса тела. Анализ показывает, что даже у медлительной улитки сердце работает примерно с такой же нагрузкой, как у человека, а у большинства животных значительно интенсивнее. Сердце собаки перекачивает примерно в 2 раза больше крови, сердце кошки даже в 10 раз.

2 учащийся: У спортсмена-бегуна во время бега на соревнованиях частота сердечных сокращений может достигать до 250 раз в 1 минуту. У детей и взрослых сердце сокращается с разной частотой, у детей до года – свыше 100 сокращений в минуту, в 10 лет – до 90, а в 20 лет и старше – 60-70, после 60 лет число сокращений достигает до 90-95.

За день, если человек не совершает тяжелой работы, сердце сокращается свыше 100 тысяч раз; за год – около 40 млн. раз, а за 70 лет почти 3 млрд. раз. Умножив частоту сокращений сердца на количество выбрасываемой крови, узнаем, какое количество крови сердце перекачивает. За час перекачивает около 300 л крови, за сутки – свыше 7000 л, за год – 2,5 млн. Кровью, которую перекачивает сердце в течении всей жизни, можно напоить 4 375 железнодорожных цистерн.

Работа сердца очень значительна. Если можно было бы использовать работу сердца, то за 30-31 день удалось поднять человека на вершину Джомолунгмы – высочайшую точку земного шара (8 848 м). Вот такая грандиозная работа этого маленького органа.

Учитель: У меня теперь тоже появились вопросы. Попробуйте ответить на них:

1. Почему во время продолжительной умственной работы иногда холодеют ноги?
2. Венозное русло шире артериального. Как вы думаете, где скорость движения крови выше?
3. Какие причины вызывают сердечно-сосудистые заболевания? Каковы меры предупреждения их?
4. Расшифруйте следующие термины (термины записаны на доске).

Предсердие –

Желудочек –

Створчатые клапаны –

Полулунные клапаны –

Сердечный цикл –

Систола –

Диастола –

Общая пауза –

Автоматия –

Систолическое давление –

Диастолическое давление –

Пульс –

Внутреннее кровотечение –

Внешнее кровотечение –

8. Социоконструкция.

Изучите материал учебника §§ 28-29. Обсудите вопросы в группах (по 4-5 человек), ответы запишите в тетради.

9. Самоконструкция.

Прочитайте записи сделанные на уроке, вспомните, с чего начался урок. Напишите мини-сочинение на темы «Мое сердце», «Я – человеческое сердце», «Мир без сердца» и т.п.

(Звучит музыка. Учащиеся выполняют творческую работу, пишут мини-сочинение прозой или в стихах по одной из тем на заранее оформленных в форме сердца заготовках.)

10. Афиширование.

Учащиеся вывешивают свои работы на доске. А желающие озвучить свои работы, зачитывают их перед классом.

11. Рефлексия.

Прислушайтесь к себе. Вспомните, как менялись ваши ощущения и чувства в ходе мастерской. Подумайте, как бы вы охарактеризовали свое состояние в настоящий момент. Выскажите это состояние, записав на доске (учащиеся пишут на заранее подготовленном большом листе бумаги в форме сердца).

Из высказываний учащихся: Свобода, Вдохновение, Грусть, Надежда, Огонь, Желание творить, Печаль, Восторг, Радость, Удивление.

Подготовка к мастерской интересна, но достаточно трудоемка, вынуждает перерабатывать огромное количество информации, а в условиях современной оснащенности школы это, несомненно, большой труд по оформлению материалов, из которых ребята извлекут и ответы, и новые проблемы. Это может отпугнуть учителя, однако, опираясь на

личный опыт, можно отметить, что учащимся работа в мастерских нравится, они с удовольствием учатся работать в макрогруппах, с интересом решают поставленные творческие задачи. Педагог же обычно получает большой творческий заряд и удовлетворенность результатами своей работы.

Технология необычная, на всех уроках применить её невозможно, ведь на одних эмоциях весь биологический материал изучить нельзя. Но каждому педагогу необходимо иметь в своей копилке такие яркие уроки побуждающие к творчеству, дающие положительные эмоции и вдохновение как ученикам так и самому учителю.

Литература:

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Изд-во ИПО РФ, 1995. – 531 с.
2. Левитис Д.Г. Современные образовательные технологии. – Новосибирск, 1999. – 288 с.
3. Машенко М.В. и др. Биология: учеб. Пособие для 9-го класса ОШ. – Мн.: Народная асвета, 2000. – 238 с.
4. Окунев А.А. Как учить не уча. – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 444 с.

Mirosław Czapka
m. Mysłowice, Polska

KONCEPCJA „KSZTAŁCENIA PRZESTRZENNEGO” JAKO ODPOWIEDŹ NA ZAPOTRZEBOWANIE WSPÓŁCZESNEJ POLITYKI SPOŁECZNO- GOSPODARCZEJ

Analizując funkcjonowanie jakiegokolwiek systemu w obszarze polityki społeczno-gospodarczej, a takim systemem jest szeroko pojmowana edukacja, należy pamiętać o jego współzależności z pozostałymi systemami. W artykule wyodrębniono dwa zakresy rozważań. Pierwszy ukazuje miejsce systemu edukacji w polityce społeczno-gospodarczej i jej znaczenie dla samej gospodarki, drugi zakres przedstawia koncepcję kształcenia przestrzennego i jej uzasadnienie względami współczesnej polityki społeczno-gospodarczej.

Obrany przedmiot i przyjęte do realizacji zadania badawcze mojej rozprawy naukowej ściśle korespondują z potrzebami polskiej pedagogiki zawodowej. W Polskiej pedagogice zawodowej, a raczej – w zgodności z subdyscypliną – w pedagogice pracy, można współcześnie zauważyć wiele obszarów wymagających penetracji i analiz naukowych. Pojawia tu się charakterystyczne zjawisko wyprzedzania refleksji naukowej przez empiryczną rzeczywistość, które wytwarza swoistą lukę w wiedzy dotyczącej gospodarowania, zatrudniania, przygotowywania kadr pracowniczych oraz umiejętności kierowania¹.

Podjęty temat rozprawy wskazał na konieczność realizacji następującego zadania badawczego: ukazać w kontekście komparatystycznym poziom zbieżności pomiędzy potrzebami biznesu a kształceniem kadr menedżerskich. Wskazane zadania badawcze wymagają postawienia pytań o charakterze problemowym. Udzielenie na nie odpowiedzi na drodze badania naukowego, jest właściwą drogą służącą ich realizacji.

Mając na względzie temat niniejszej rozprawy, należy w nim także dostrzec problem, czyli pytanie odnoszone do rzeczywistości. Brzmi on następująco: czego dotyczą psychologiczno – pedagogiczne podstawy kształcenia menedżerów na poziomie wyższych studiów zawodowych przygotowujących kadry dla potrzeb organizacji biznesowych? Przyjmuje się uważać iż dotyczą one tzw. dyspozycji, czy też używając języka psychologii wychowawczej – cech, w ramach których edukacja wyższa powinna przygotowywać kadry kierownicze do pracy w biznesie². Do cech tych należą:

¹ I. Tudrej, Proces formowania efektywnego menedżera (część II) – typy kształcenia i doskonalenia menedżerów, „Zarządzanie i Edukacja” 1998, nr 2, s. 7 – 33

² Por. R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner, Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej, Warszawa 1985, s. 31 – 42

- komunikatywność;
- umiejętności organizacyjne;
- utożsamianie się z firmą;
- autokreatywność;
- reprezentacyjność;
- etyczność w zachowaniu i działaniu.

Wyszczególnienie cech, jakimi powinien charakteryzować się menedżer, pozwoliło na wyszczególnienie podstawowych dyspozycji, które w toku kształcenia na poziomie wyższych studiów zawodowych powinni zyskać absolwenci przygotowani do zadań i czynności zawodowych w organizacjach biznesowych. Są one więc następujące:

- dyspozycje komunikacyjne;
- dyspozycje organizacyjne;
- dyspozycje utożsamiania się z firmą;
- dyspozycje autokreacji;
- dyspozycje reprezentacyjne;
- dyspozycje postaw etycznych.

Powzięte badania wspierają się zatem na założeniu, że menedżerowie muszą charakteryzować się dojrzałością w zakresie podanych dyspozycji, które dla sprawności ich działania zawodowego przyjęto określać jako kluczowe. Kształcenie zawodowe na poziomie wyższym powinno więc sprzyjać dojrzewaniu studentów, a więc przyszłych menedżerów w owych dyspozycjach kluczowych, uważa się także, iż poziom całości sylwetki osobowościowej menedżera opisywanej poprzez dyspozycje kluczowe powinien wzrastać wraz ze wzrostem hierarchii stanowiska organizacji biznesowej.

Zastosowana metoda badań ma dowodzić tejże korelacji i takich zależności. Przyjęto więc w niniejszych badaniach dokonać pomiaru korelacji i zależności pomiędzy zmiennymi za pomocą testu, który umożliwia właściwy pomiar relacji pomiędzy zmiennymi. Badanie testowe wspiera się zatem na metodzie opracowanej przez B. Fedoryszyna. Metoda ta służy wykrywaniu i ocenie skłonności komunikatywnych i organizacyjnych osobowości człowieka. Została ona tak przemyślana i zmodyfikowana, iż można ją stosować dla potrzeb weryfikowania przydatności zawodowej osób przygotowujących na kierownicze stanowiska menedżerskie na poziomie wyższych studiów zawodowych. Trzonem zasadniczym tej metody jest technika testu psychologicznego, mierzonego dyspozycje kluczowe (cechy psychiczne – kompetencje) menedżerów w stosunku do stopnia w hierarchii stanowisk organizacji biznesowej.

Edukacja rozumiana jako ogół procesów oświatowo wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę czyli działalność polegająca na upowszechnianiu wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz realizowania zadań wychowawczych w celu zapewnienia jednostkom wszechstronnego rozwoju i pomyślnej egzystencji¹ obok takich zagadnień jak demograficzne aspekty polityki społecznej:

- Spółeczne problemy rodziny,
- Polityka mieszkaniowa,
- Spółeczne problemy pracy i bezrobocia,
- Spółeczne problemy ochrony pracy,
- Spółeczne aspekty ochrony środowiska.

To wszystko stanowi przedmiot „polityki społecznej”, którą należy rozumieć jako „(...) system idei oraz działań zmierzających do polepszenia całokształtu warunków życiowych ludności”.² Inną definicję polityki społecznej podaje M. Olędzki, który stwierdza, że „(...) polityka społeczna głównie koncentruje się na praktycznym, optymalizacyjnym aspekcie wywoływania pożądanych zmian w strukturze społecznej (...). Poszukuje ona innymi słowy optymalnych

¹ W. Okoń „Nowy słownik pedagogiczny” Wydawnictwo Akademickie Żak Warszawa 1998r.

² E. Rosset „Polityka społeczna a demografia” (w:) Polityka społeczna, red. A. Rajkiewicz, Wydawnictwo 2 Warszawa 1976r., s. 155.

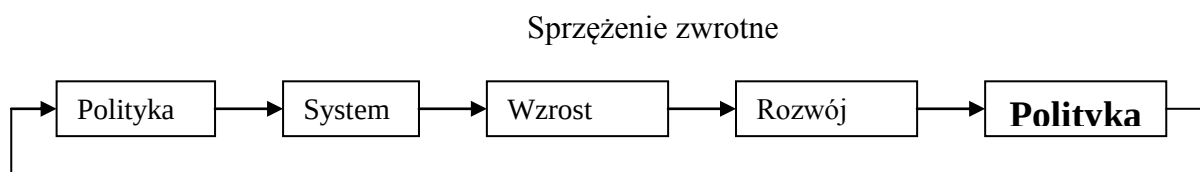
sposobów (dróg) realizacji celów, jakimi są pożądane przeobrażenia struktury społecznej”.¹ Edukacja jako pewien system w polityce społecznej podlega zasadom tej polityki i do spełnienia określone funkcje oraz cele. Zasadniczym celem funkcjonowania systemu edukacji jest intencjonalne i ukierunkowane wyposażenie ludzi w niezbędną dla ich funkcjonowania społecznego wiedzę i umiejętności.²

Należy jednak zauważyć, że system edukacyjny ma ściśle powiązanie nie tylko z pozostałymi zagadnieniami polityki społecznej, chociażby z bezrobociem, ale między nimi a polityką gospodarczą zachodzi sprzężenie zwrotne. Politykę gospodarczą będziemy rozumieli zgodnie z definicją zaproponowaną przez B. Winiarskiego – świadome oddziaływanie władz państwowych na gospodarkę narodową, na jej dynamikę, strukturę i funkcjonowanie, na stosunki ekonomiczne w państwie oraz na jego relacje gospodarcze z zagranicą.³

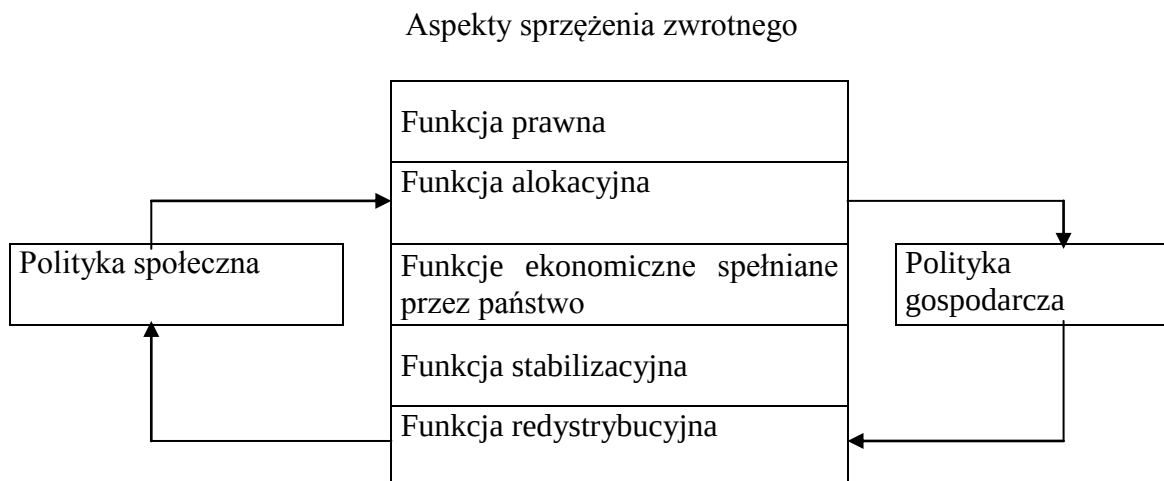
Sprzężenie zwrotne przedstawia rysunek 1.

Ogólnie możemy powiedzieć, że na płaszczyźnie polityki społecznej i polityki gospodarczej zachodzi sprzężenie zwrotne w dwóch aspektach, co przedstawia rys. nr 2.

Rys.1



Rys.2



Państwo poprzez funkcję alokacyjną tworzy warunki sprzyjające najbardziej efektywnemu wykorzystaniu czynników produkcji (tworzenie dochodu narodowego), a następnie poprzez funkcję redystrybucyjną państwo koryguje podział wypracowanego dochodu narodowego zgodnie z przyjętą polityką społeczną. W przedstawionym układzie współzależności system edukacyjny odgrywa bardzo ważną rolę, gdyż wpływa on na wzrost gospodarczy i rozwój gospodarczy.

Wzrost gospodarczy jest to rozszerzenie się zdolności danego kraju do produkcji towarów i usług pożądanych przez ludzi.

¹ M. Olędzki „Instrumenty polityki społecznej socjalizmu”, Warszawa 1978r., s. 19.

² Z. Sadowski, T. Wach „Leksykon pracy, bezrobocia i zabezpieczenia społecznego” Wydawnictwo Biblioteka Pracownicza Warszawa 2003r., s. 31.

³ B. Winiarski „Pojęcia podstawowe” (w:) Polityka gospodarcza Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 1999r., s. 27.

Na rozwój gospodarczy składają się strukturalne oraz inne zmiany towarzyszące wzrostowi gospodarczemu.¹

Obok czynników mających wpływ na rozwój gospodarczy, takich jak:

Zwiększenie zjawiska stopnia nowoczesności aparatu wytwórczego,

Wydajność pracy,

Poprawa struktury produkcji w kierunku wzrostu udziału w produkcji globalnej dóbr bardziej nowoczesnych,

Poprawa jakości dóbr i usług,

wymienia się również wiedzę, kwalifikacje i umiejętności produkcyjne ludzkiej siły roboczej.²

Wśród czynników mających wpływ na rozwój gospodarczy wymienia się m.in.:

Wzrost zasobów pracy,

Akumulację urządzeń produkcyjnych (kapitału fizycznego),

Postęp techniczny.

Rola systemu edukacji w kształtowaniu rozwoju gospodarczego i wzrostu gospodarczego sprowadza się do poszerzania i wzbogacania trzech poniżej wymienionych czynników. Są to:

wiedza, kwalifikacje i umiejętności ludzkiej siły roboczej,

wzrost zasobów pracy,

postęp techniczny.

Te państwa, którym uda się zoptymalizować wymienione czynniki, uzyskują tzw. przewagę konkurencyjną. Działania polityki społeczno-gospodarczej w tym zakresie mogą przyjmować rangę regionalnej polityki społeczno-gospodarczej.

Przykładem takiej polityki może być działanie instytucji Unii Europejskiej, która to postanowiła do roku 2010 stworzyć Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego. Cel ten został określony w dniu 19 czerwca 1999r. w ramach Deklaracji Bolońskiej, którą to deklarację podpisali ministrowie edukacji z 29 krajów.

Odnosząc cele szczegółowe Deklaracji Bolońskiej do czynników kształtujących wzrost i rozwój gospodarczy możemy zauważyć, że wymienione trzy czynniki mają swoje przełożenie na:

wprowadzenie przejrzystych i porównywalnych systemów stopni oraz wdrażanie suplementu do Dyplomu,

przyjęcie wspólnego systemu kształcenia,

powszechne stosowanie punktów kredytowych – ECTS,

promocję mobilności studentów, nauczycieli akademickich, naukowców oraz personelu administracyjnego,

promocję współpracy europejskiej w zakresie zwiększenia poziomu jakości szkolnictwa wyższego,

promocję europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego, szczególnie w zakresie rozwoju zawodowego, mobilności oraz zintegrowanych programów nauczania, szkoleń i badań.

W dniach 18 – 19 maja 2001r. na konferencji w Pradze cele te zostały rozszerzone o:

promocję kształcenia przez całe życie,

podkreślenie znaczenia współpracy z instytucjami szkolnictwa wyższego oraz studentami,

potrzeby promocji atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w świecie.

Koncepcja kształcenia przestrzennego opiera się na dwóch założeniach, którymi są:

kształcenie kadry kierowniczej dla potrzeb gospodarki, musi uwzględniać zgodność treści i metod kształcenia z hierarchią stanowisk,

kształcenie musi uwzględniać mobilność zawodową absolwentów.

Aktualna transformacja ustrojowa w kraju, a w szczególności przeobrażenia gospodarcze i ekonomiczne, wzmocnione procesem unifikacji Polski z Europą wymogły w naukach społecznych nowe kierunki badań. Jednym z najbardziej ważnych wydaje się kształcenie menedżerów. Poznawanie tego procesu oraz zrozumienie zadań, które z jego pomocą można osiągać, daje szansę

¹ D. R. Kamerschen, R. B. Mc Kenzie, C. Nardinelli „Ekonomia“ Fundacja Gospodarcza NSZZ „Solidarność“ Gdańsk 1995r., s. 958.

² T. Grabowski „Podstawy teorii ekonomii” Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001r.

na dynamizm rozwoju gospodarczego Polski i polepszanie się warunków życia społeczeństwa. Proces kształcenia menedżerów w kraju odbywa się w głównej mierze na poziomie wyższych studiów zawodowych. Mają one przygotowywać absolwentów do pracy w zróżnicowanych organizacjach biznesowych.

Dla pomyślnego rozwoju gospodarczego i społecznego istotny jest poziom przygotowania młodych menedżerów z perspektywy potrzeb tych organizacji. To właśnie potrzeby wskazują na zadania takiego kształcenia. Aby mogły być one osiągnięte, proces kształcenia menedżerów obwarowany jest pewnymi psychologicznymi i pedagogicznymi warunkami, które stanowią podstawę jego skuteczności. Założeniem niniejszej rozprawy jest więc gruntowne poznanie tych warunków.

Kształcenie kadry menedżerskiej dla potrzeb gospodarki musi odpowiadać realiom zarówno sytuacji społeczno gospodarczej kraju, jak i realiom pracy menedżerów. W celu prawidłowego przygotowania studentów do pracy w różnego rodzaju organizacjach należy opierać się na badaniach, które wskażą w jakim obszarze będą się oni poruszać w swej pracy zawodowej.

Przez obszar działania menedżera będziemy rozumieli kompetencje menedżera, na które składają się zarówno kwalifikacje jak i prawo decydowania o pewnej grupie działań oraz powierzone funkcje do realizacji.

Oczywistą rzeczą jest, że w zależności od umiejscowienia menedżera w strukturach organizacji zmienia się specyfika obszaru jego działania. Ze względu na fakt, że specyfika obszaru działania uzależniona jest od umiejscowienia w przestrzeni organizacji, będziemy mówili, że kształtowanie zgodne z hierarchią stanowisk jest pierwszym elementem koncepcji przestrzennej. Menedżer, który pracuje na najniższym stanowisku kierowniczym w największym stopniu musi posiadać wiedzę z tzw. obszaru technicznego. Na przykład, kierownik działu płac musi posiadać wiedzę z zakresu prawa pracy, ubezpieczeń społecznych, rachunkowości itp. W mniejszym stopniu musi posiadać umiejętności w kierowaniu pracownikami, a najmniejsze umiejętności w reprezentowaniu firmy na zewnątrz i pracy koncepcyjnej o zasięgu strategicznym. Menedżer na drugim szczeblu zarządzania, na przykład dyrektor działu marketingu w mniejszym stopniu musi posiadać wiedzę z technologii produkcji wyrobu, jednak musi w większym stopniu opierać swe funkcjonowanie na pracy zespołowej (kierowanie zespołem) i reprezentacji firmy. Menedżer trzeciego szczebla zarządzania, na przykład, prezes, vice prezes, głównie swe działanie koncentruje na pracy koncepcyjnej o charakterze strategicznym, jest główną osobą, która reprezentuje firmę na zewnątrz, w mniejszym stopniu kieruje ludźmi (za wyjątkiem bezpośrednich podwładnych) lecz bardziej niż inni narzuca swoje osobiste zasady, wartości i przekonania na całą organizację.

Z tej krótkiej charakterystyki wynika, że nie da się na jednym stopniu kształcenia przygotować menedżera, który mógłby w pełni spełniać zadania wynikające z danego obszaru działania menedżera na wszystkich szczeblach zarządzania. Dlatego niezbędne jest kształcenie przestrzenne, które dopasuje treści, metody i środki kształcenia studentów do odpowiedniego obszaru organizacji. Przykładowo menedżerowie pierwszego stopnia winni być kształceni na poziomie studiów licencjackich, menedżerowie drugiego stopnia na magisterskich studiach uzupełniających, a menedżerowie trzeciego stopnia na specjalistycznych studiach podyplomowych. Należy również pamiętać o tym, że im niższy szczebel kształcenia tym musi być większe zróżnicowanie specjalności.

Kolejnym elementem koncepcji kształcenia przestrzennego jest takie przygotowanie studentów, aby mogli w pełni być przygotowani do zmiany zawodu, czy też stanowiska pracy w obrębie danej dyscypliny naukowej. Przykładem może być przekwalifikowanie się z menedżera branży technicznej na menedżera branży spożywczej itp. Żeby menedżer mógł się przebranżowić, musi on być na studiach wyposażony w dwie rzeczy: pierwsza rzecz to przestrzenne rozeznanie w całej dyscyplinie naukowej, druga to umiejętność samokształcenia i zdobywania nowych informacji. Te dwa elementy składają się na drugi element koncepcji kształcenia przestrzennego. Student na pierwszym roku winien opanować strukturę danej dyscypliny łącznie z przestrzennym powiązaniem między subdyscyplinami, ich zakresy i definicje, narzędzia i metody badawcze, praktyczne ich zastosowanie oraz materiały źródłowe tych subdyscyplin. Przykładowo student

повинен опанувати просторову структуру наук економічних, які субдисципліни входять у її zakres, якими методами дослідницькими і діагностичними вони користуються (наприклад економетрія, методи математичні, методи операційні, методи прогнозування). Повинен він також знати зв'язки між тими субдисциплінами, тобто який прикладово є зв'язок між політикою промисловою (яка входить у склад політики економічної) і логістикою і транспортом, який є зв'язок між керуванням ресурсами людськими і ефективністю праці (економікою праці). Абсолвент після закінчення студій, який не знає, як рухатися в області даної дисципліни наукової, не знає, де і як користуватися з матеріалів джерельних, в спосіб швидший і повніший готується до зміни галузі, в якій прийде йому керувати.

Формування просторове має на меті обладнання менеджера не тільки в відповідні, тобто згідні з ієрархією посад ресурси знання і вміння, але також готувати його до руху в межах даної дисципліни наукової.

Праця менеджера полягає в управлінні організаціями, які відрізняються як структурою так і специфікою галузі, тому завдяки відповідному підготуванню фахівця праці менеджера в період студій в повній мірі він зможе виконувати свої функції соціально-економічні. Треба пам'ятати, що від фаховості менеджерів залежить доля багатьох працівників і їх родин.

Література:

1. Grabowski T. „Podstawy teorii ekonomii”. Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń, 2001 r.
2. M. Kabaj, Przeciwdziałanie bezrobociu a integracja. „Zarządzanie i Edukacja”, 1998, nr 2
3. Kamerschen D.R., Mc-Kenzie R.B., Nardinelli C. „Ekonomia”. Fundacja Gospodarcza NSZZ. „Solidarność”, Gdańsk, 1995 r.
4. Okoń W. „Nowy słownik pedagogiczny”. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 1998 r.
5. Olędzki M. „Instrumenty polityki społecznej socjalizmu”. Warszawa, 1978 r.
6. Rosset E. „Polityka społeczna a demografia” (w:) Polityka społeczna, red. A. Rajkiewicz. Warszawa, 1976 r.
7. Sadowski Z., Wach T. „Leksykon pracy, bezrobocia i zabezpieczenia społecznego”. Wydawnictwo „Biblioteka Pracownicza”. Warszawa, 2003 r.
8. Tudrej I., Proces formowania efektywnego menedżera (część II) – typy kształcenia i doskonalenia menedżerów, „Zarządzanie i Edukacja”, 1998, nr 2.
9. Winiarski B. „Pojęcia podstawowe” (w:) Polityka gospodarcza. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa, 1999 r.

УДК 378.14.07

*В.І. Шахов
м. Вінниця*

РЕЙТИНГОВА ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ ТА УМІНЬ СТУДЕНТІВ

Як відомо, невід'ємним атрибутом будь-якої діяльності є контроль за якістю її виконання. У навчальному процесі його значення взагалі важко переоцінити, оскільки успішність навчання значною мірою залежить саме від добре налагодженого контролю за ходом його протікання. Крім того, сам контроль і його невід'ємна частина – оцінювання володіють неабияким мотиваційним потенціалом. Але на практиці не завжди вдається використати ті можливості, якими наділений цей компонент навчання. Більше того, невміле володіння цією, образно кажучи „грізною зброєю”, інколи може нанести навіть шкоди нормальному протіканню навчального процесу. На жаль, недооцінка можливостей, якими володіє контроль, зловживання звичними формами і методами, страх перед інноваційними технологіями – це все реальність нашого педагогічного буття. Разом з тим прагнення негайно і кардинально змінити ситуацію на краще, без ретельно продуманих механізмів запровадження інноваційних форм контролю, відмова від традиційних його способів, також може дискредитувати будь-яку найкращу ідею. Як приклад, можна згадати хоча б невдалу спробу

Міністерства освіти України в 1993 р. в наказному порядку запровадити тестування на випускних екзаменах у школах і вступних – у вузах. Хоча сама ідея, на наш погляд, без сумніву була і залишається цікавою і перспективною, проте недостатня розробленість механізмів її впровадження, не дали очікуваних результатів.

А тому, на наше глибоке переконання, запровадження будь-якої інновації має бути поступовим і поетапним. Це повною мірою стосується і такої, на наш погляд, ефективної технології оцінювання як рейтинг.

Рейтинг – дослівно з англійського – це оцінка, деяка чисельна характеристика якого-небудь якісного поняття. Зазвичай під рейтингом розуміється "накопичена оцінка" або "оцінка, що враховує передісторію"[4]. Прийнято і такий термін – індивідуальний, кумулятивний індекс. У вузівській практиці рейтинг – це деяка числова величина, виражена, як правило, за багатобальною шкалою (наприклад, 20- чи 100-бальною) й інтегрально характеризує успішність студента з одного чи декількох предметів протягом певного періоду навчання (семестр, рік і т.д.).

Рейтингова технологія оцінки знань у тій чи іншій формі існує вже давно. Вона застосовується в багатьох західних університетах; у країнах Африки, у яких збереглися системи навчання колишніх метрополій. Все більшої популярності дана технологія набуває в країнах СНД, для якої також властива надзвичайна різноманітність форм її конструювання [1; 2; 3].

Усі дослідники рейтингової технології контролю знань відзначають її високу результативність: у її рамках легко реалізується і тематичний контроль і поточна атестація студентів, її застосування підвищує ритмічність роботи студентів, вносить елемент змагальності, сприяє індивідуалізації навчання, підвищує міцність знань за рахунок систематичної роботи над матеріалом, збільшує об'єктивність підсумкової оцінки, дає більш достовірну інформацію для морального і матеріального заохочення студентів.

Рейтингова технологія оцінки знань та умінь студентів дає можливість: оцінювати знання, уміння, навички; враховувати будь-яку форму діяльності студента: навчальну, методичну, науково-дослідну та ін.; оцінювати якість самостійної та аудиторної роботи; оцінювати характер роботи студента – систематичний, неритмічний.

Не дивлячись на очевидні переваги даної технології контролю, на жаль, доводиться констатувати, що вона до цього часу не стала загальноприйнятою і застосовується лише окремими викладачами-ентузіастами.

Такий стан справ пояснюється рядом як об'єктивних так і суб'єктивних факторів. Одним із них є складна і трудомістка процедура рейтингового оцінювання знань. Не другорядною залишається й та обставина, за якої офіційно визнаною є п'ятибальна система оцінювання. За таких умов рейтингова система оцінювання втрачає сенс, оскільки із-за обов'язкового переведення рейтингу в п'ятибальну оцінку тонка диференційована процедура визначення рангу студентів втрачає свої функції.

Існує також небезпека формального механічного перенесення на нову систему контролю звичних традиційних норм оцінки, що може призвести до стандартного, «накатаного» контролю і статистичних викладок із визначення рейтингу. Крім того, така система контролю потребує суттєвих структурних змін в організації усього навчального процесу у вузі: зміни співвідношення аудиторної і самостійної роботи студентів, а також відповідних змін в організації праці викладачів.

Рейтингове оцінювання знань та умінь студентів може ефективно використовуватися як за умов традиційного навчання, так і в процесі застосування інноваційних гнучких технологій. Практика застосування рейтингової оцінки у вищих навчальних закладах показує, що її впровадження доцільно розпочинати із застосування в умовах традиційного лекційно-практичного навчання. Це дозволяє, по-перше, якісно удосконалити навчальний процес без його кардинальної реорганізації, по-друге, апробувати в оцінці навчальної діяльності студентів нові підходи за звичних умов, по-третє, позбутися психологічного дискомфорту впровадження інновацій.

Виходячи з цього застосування рейтингової оцінки в процесі вивчення педагогіки передбачалося провести у два етапи:

Впровадження рейтингової оцінки за традиційних форм організації навчання. Основне його призначення – визначити та апробувати основні механізми рейтингового оцінювання, розробити підходи до модульного структурування змісту навчального матеріалу дисципліни, поєднати модульне навчання з рейтинговою технологією оцінки.

Впровадження рейтингової оцінки за умов модульного навчання. Основне його призначення – впровадити технологію модульно-рейтингового навчання.

Перший етап застосування рейтингової оцінки знань та умінь студентів проводиться за умов лекційно-практичного навчання. Вихідними положеннями цього варіанту є такі :

Оцінювання проводиться на основі ефективності роботи студентів за традиційними формами організації навчання.

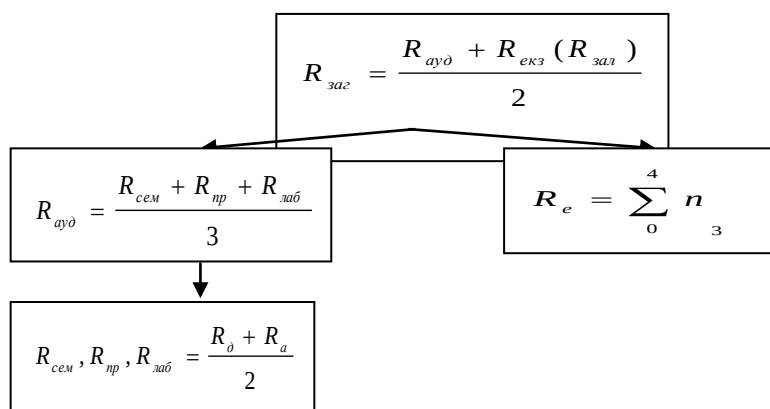
Оцінювання здійснюється за 12-бальною шкалою.

Загальний рейтинг включає оцінку аудиторної роботи студента та екзамену чи заліку.

Аудиторна робота включає оцінку навчальної діяльності студента на практичних та семінарських заняттях.

Оцінка на семінарському, практичному та лабораторному занятті складається з доповіді (виступу за фундаментальним питанням чи з результатами виконаного основного завдання) та загальної активності (участі) в роботі.

Загальний рейтинг студента з дисципліни може складатися з рейтингової оцінки за аудиторну роботу на семінарських, практичних і лабораторних заняттях та відповіді на екзамені. Враховуючи означені підходи, слід представити узагальнену модель визначення рейтингової оцінки знань та умінь студентів:



Загальний рейтинг студента з дисципліни встановлюється як середнє арифметичне від аудиторного рейтингу студента та рейтингу задачі ним екзамену.

Рейтинг задачі екзамену студентом визначається як сума рейтингових балів за відповідь на кожне із трьох запропонованих в екзаменаційному білеті питань (завдань).

Аудиторний рейтинг студента встановлюється як середнє арифметичне рейтингів різних форм занять з цієї дисципліни (семінарських, практичних, лабораторних).

Оскільки роботу студента на будь-якій формі організації навчання можна розділити, з одного боку, на виконання та виклад основної проблеми у формі доповіді, аналізу результатів, якісного повідомлення тощо, а, з іншого – на загальну активну участь в занятті у вигляді доповнення, уточнення, виправлення, вербальної оцінки тощо, то рейтинг студента на занятті незалежно від форми можна визначати як середнє арифметичне від отриманого студентом рейтингу за основний вид роботи (доповіді, повідомлення...) та рейтингом його загальної активності.

На прикладі вивчення педагогіки, з якої студенти працюють на семінарських та лабораторних заняттях та здають екзамен, покажемо процес застосування рейтингової оцінки знань та умінь студентів. Розглянемо більш детально порядок нарахування балів за роботу студента та послідовність визначення його загального рейтингу.

Екзамен проходить у вигляді традиційної підготовки та відповіді студента на три запитання (завдання). За кожне питання студент може отримати 1-4 бали. Бали нараховуються студентові за такими критеріями: рівень навчально-пізнавальної діяльності; логіка викладу навчального матеріалу; об'єм викладу навчального матеріалу.

Рейтинг студента за відповідь на екзамені ($R_{екз}$) оцінюється за формулою:

$$R_{екз} = \sum_{i=1}^4 n_i, \text{ де } n_i - \text{три завдання з максимальними чотирма балами за кожне.}$$

Навчальна робота студента на семінарському занятті складається із доповіді з основного питання та загальної активності на занятті.

Рейтингова оцінка за виконання основного завдання визначається за окремими критеріями: характер пізнавальної діяльності; структура відповіді; характер відповіді.

Рейтинг студента за основну доповідь на семінарському занятті (S_d) визначається за дванадцятибальною шкалою. При цьому бали можуть визначатися як одночасно за всіма критеріями, так і за кожним критерієм окремо. У першому випадку бал визначається за базовими критеріями і складає ціле число в межах від 0 до 12. У другому випадку, враховуючи окремо кожен критерій, S_d визначається за формулою:

$$S_d = \frac{S_1 + S_2 + S_3}{3}, \text{ де}$$

S_{1-3} – бали за кожен із трьох критеріїв.

В залежності від кількісного і якісного складу студентської групи і специфіки та об'єму змісту навчальної дисципліни викладач разом зі студентами визначає ліміт доповідей (n_d). Визначення даного ліміту характеризується як встановлення мінімальної кількості доповідей протягом вивчення студентами навчальної дисципліни. З іншого боку, за бажанням окремого студента такий ліміт може бути збільшеним. Об'єктивність загального рейтингу доповідей студента на заняттях (R_d) обумовлюється формулою:

$$R_d = \frac{\sum_{i=1}^{n_d+n_6} S_{di}}{n_d + n_6}, \text{ де}$$

n_d+n_6 – сума лімітованих та проведених за бажанням студента доповідей.

Студент може провести меншу чи більшу кількість лімітованого числа доповідей. Менше число лімітованої кількості доповідей значно погіршує загальний рейтинг студента, оскільки він безпосередньо залежить від фіксованої кількості виступів. Якщо студент виступив на заняттях, вклавшись в ліміт, але загальний рейтинг його не влаштовує, він може за бажанням провести ще одну чи кілька доповідей. Цим самим він може як покращити, так і погіршити результати рейтингу, оскільки у знаменнику враховується також число доповідей за бажанням n_6 . Це стимулює студента до ґрунтовної та виваженої підготовки до заняття.

На початку вивчення дисципліни викладач, ознайомлюючи студентів із варіантом рейтингової оцінки та критеріями її визначення, вказує, або на свободу вибору студентом проблеми для доповіді, або на відсутність вільного вибору (викладач пропонує студентові виступити тоді, коли сам вважає за потрібне).

Слід зазначити, що встановлення ліміту доповідей та дотримання свободи вибору студентом проблеми для висвітлення не гарантує його активної роботи над іншими проблемами. В цьому випадку доцільним є визначення рейтингу активності студента на занятті (S_a). Для цього вводяться окремі критерії активної участі студента на занятті:

Бали	Ступінь участі
	присутність на занятті без будь-якої участі в обговоренні питань
	одноразове несуттєве доповнення
	кількаразове несуттєве доповнення
	одноразове включення в обговорення проблеми

	постійне включення в обговорення проблем
	суттєве уточнення позиції виступаючого
	обґрунтоване питання до виступаючого, що уточнює суть проблеми
	аргументована оцінка повідомлення виступаючого
	аргументована оцінка повідомлення та пропозиція власної структури відповіді
	обґрунтований розв'язок проблемної ситуації, що склалася в процесі обговорення
	створення проблемної ситуації для дискусійного розв'язку
	створення проблемної ситуації та аргументована позиція її розв'язку

Рейтинг активності студентів на заняттях R_a визначається за формулою:

$$R_a = \frac{\sum_{n_a} S_a}{n_a}.$$

Представлений рейтинг роботи студентів на заняттях визначається за 12-бальними критеріями. Для того, щоб не виходити за межі 12-бальної шкали оцінювання вводиться відповідний рейтинговий коефіцієнт K_p . Він визначається як співвідношення між n-бальною рейтинговою системою оцінки (P_n , в нашому випадку – 12 бальною) до максимальної

$$K_p = \frac{P_n}{X_s}.$$

кількості балів за означеним критерієм X_s :

Для визначення рейтингу окремого виду роботи студента на заняттях можна використовувати універсальну формулу:

$$R = \frac{\sum_{n_a} R_{сем}}{n_a} K_p.$$

Враховуючи рейтинг студента за виступами та активності на заняттях складається рейтинг аудиторної роботи з певної дисципліни. Він визначається як середнє арифметичне між ефективністю повідомлень (доповідей) та активної участі студента в роботі на заняттях:

$$R_{ауд} = \frac{R_d + R_a}{2}, \text{ де}$$

$R_{ауд}$ – рейтингова оцінка аудиторної роботи студента;

R_d – рейтингова оцінка основних повідомлень (доповідей) студента на заняттях;

R_a – рейтингова оцінка ступеня участі (активності) студента в обговоренні проблем.

Загальний рейтинг студента з дисципліни ($R_{заг}$) визначається як середнє арифметичне між рейтинговою оцінкою аудиторної роботи ($R_{ауд}$) та рейтинговою екзаменаційною оцінкою ($R_{екз}$) студента:

$$R_{заг} = \frac{R_{ауд} + R_{екз}}{2}, \text{ де}$$

Описана методика визначення рейтингової оцінки знань та умінь студентів з дисципліни включає аудиторну роботу на успішність здачі екзамену. Однак, слід відмітити, що питома вага кожної оцінюваної позиції в навчальному процесі може бути різною. Рейтингова оцінка аудиторної роботи студента на заняттях включає не лише результативний, але й процесуальний аспект. Це значить, що в даному випадку оцінюються не лише рівень підготовленості студента до заняття, а й систематичність такої підготовки, ступінь та частота активної участі у заняттях, тощо. Екзамен включає лише результативний аспект оцінки.

Слід відмітити, що тривалість вивчення однієї і тієї ж дисципліни може бути різною і становити більше чи менше одного кредиту. Зрозуміло, що, чим більшими є об'єм та, відповідно, протяжність вивчення дисципліни, тим більшої питомої ваги набуває її процесуальний аспект. В залежності від кількості кредитів загальний рейтинг з дисципліни може складатися в такому співвідношенні:

Кредити	Співвідношення у %	Співвідношення балів			
		Аудиторна робота	К _{ауд}	Екзамен	К _{екз}
Менше 1	25х75	6	1/2	18	3/2
1	50х50	12	1	12	1
Більше 1	75х25	18	3/2	6	1/2

Введення коефіцієнта співвідношення К_{ауд} та К_{екз} дозволяє видозмінити формулу визначення загального рейтингу студента з дисципліни:

$$R_{\text{заг}} = \frac{R_{\text{ауд}} K_{\text{ауд}} + R_{\text{екз}} K_{\text{екз}}}{2}$$

Враховуючи існуючу п'ятибальну (фактично – чотирибальну) шкалу оцінювання загальний рейтинговий показник можна перевести в оцінки:

Оцінки	Бали за 1-м варіантом	Бали за 2-м варіантом
2	0-3,99	0-3
3	4-6,99	3,1-6
4	7-9,99	6,1-9
5	10-12	9,1-12

Перший варіант піднімає межу трійки (4-6,99 бали) і є доцільним при зарахуванні студентів заліку. При чому, встановлення балу-допуску визначається викладачем (кафедрою) в межах передбаченого діапазону.

Другий варіант є доцільним при встановленні допуску студента до екзамену і визначається викладачем (кафедрою) в межах 3,1-6 балів.

Залік доцільно проводити у формі розв'язку тестових завдань із використанням комп'ютера. За тестової форми заліку кількість завдань за 12-бальною шкалою може складати 2, 3, 4, 6, 12. Кожному завданню, при цьому, присвоюється один бал. За допомогою введення рейтингового коефіцієнта К_р забезпечується 12-бальна шкала оцінювання незалежно від кількості тестових завдань. Він визначається як співвідношення між 12-бальною рейтинговою шкалою оцінки (Р₁₂) до винесених на залікове заняття кількості тестових завдань Х_з:

Рейтинг залікового заняття в такому випадку встановлюється за формулою:

$$R_{\text{зал}} = \frac{\sum_n N}{n} K_p, \text{ де}$$

N – кількість правильно виконаних завдань;

n – кількість завдань, винесених на залікове заняття.

Застосування рейтингової оцінки за встановленими і прийнятими як викладачами, так і майбутніми педагогами критеріями оцінки дозволяє об'єктивізувати навчальний процес, індивідуалізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів.

На другому етапі впровадження рейтингу відбувалася розробка технології модульно-рейтингового навчання, яка б забезпечувала оптимізацію та індивідуалізацію навчального процесу.

Рейтингова система оцінювання навчальної роботи студентів повинна враховувати як її репродуктивний так і творчий характер. В якості критерію оцінки підготовки фахівця виступають рівні засвоєння знань студентами навчального матеріалу. При цьому відповідно до кожного рівня визначається певна сума балів: копіювальний – 1-3 бали; алгоритмічний – 4-6; евристичний – 7-9; пошуковий 10-12 балів.

Оцінка кожного рівня засвоєння обумовлюється також ступенем оволодіння студентами базовими педагогічними знаннями та уміннями. Цей ступінь визначається коефіцієнтом

засвоєння знань за формулою: $K_n = a/p$, де K_n – коефіцієнт засвоєння; a – кількість правильно виконаних операцій; p – загальна кількість операцій.

За 12-бальною рейтинговою оцінкою навчальної діяльності студентів слід виділити чотири ступені засвоєння ними базових педагогічних знань та умінь: недостатній, низький, середній, високий.

За ступенями та рівнями засвоєння базових педагогічних знань та умінь проводиться оцінка діяльності студентів при засвоєнні навчального матеріалу з курсу педагогіка.

Ступені	K_n	Рівні			
		Копіювальний	Алгоритмічний	Евристичний	Пошуковий
Недостатній	до 0.7	0	0	0	0
Низький	0.71-0.8	1	4	7	10
Середній	0.81-0.9	2	5	8	11
Високий	0.91-1.0	3	6	9	12

Визначення оцінки навчальної діяльності студентів за рівнями засвоєння передбачає можливість застосування технології модульно-рейтингового навчання.

Така технологія передбачає самостійний вибір студентами рівня засвоєння, в межах якого здійснюється обов'язковий розв'язок всіх завдань. Кожний блок завершується контрольним заняттям, на якому за чотирма рівнями засвоєння дається студентам певна кількість завдань для розв'язання. Студент, вибравши рівень засвоєння, зобов'язаний розв'язати найповніше і найбільшу кількість однорівневих завдань. При цьому значну роль відіграє як вибір складності рівня засвоєння, так і повнота та обсяг розв'язку студентами завдань, що відповідають відповідному рівню.

За кожний зданий модуль студент отримує від 1 до 12 балів, залежно від ступеня виконаних завдань. Бали за кожне заняття нараховувались як середнє арифметичне від загальної суми коефіцієнтів розв'язку студентом завдань за певним рівнем і кількості всіх

завдань цього рівня: $K_c = \frac{\sum_{i=1}^n K_i}{n}$, де K_c – середнє значення кількості балів за певний рівень засвоєння; K – коефіцієнт розв'язку кожного завдання; n – загальна кількість завдань за певним рівнем.

Загальна кількість балів, які може набрати студент за роботу на контрольних заняттях (S_k) визначається добутком ступеня розв'язку завдань певного рівня засвоєння (K_c) і загальної кількості цих занять (P): $S_k = K_c P$.

Копіювальний рівень максимального засвоєння студентами знань та умінь складає відповідно 3Р, алгоритмічний – 6Р, евристичний – 9Р, пошуковий 12Р. З метою стимулювання самостійної творчої активності студентів рівень їх оцінки обумовлюється складністю рівня засвоєння. Межі оцінок встановлюються як за мінімальним, так і за максимальним ступенем результативності студента на контрольному занятті.

Виходячи з того, що копіювальний рівень ми визначаємо як мінімальну норму засвоєння студентами знань та умінь, оцінка «3» виставляється за максимальним ступенем розв'язку завдань копіювального рівня. За трьома контрольними заняттями з педагогіки студенти отримують такі оцінки: «2» – 0-8 балів; «3» – 9-17 балів; «4» – 18-26 балів; «5» 27-36 балів.

Результати виконання студентами завдань на контрольних заняттях є вирішальними при встановленні загального рейтингу студентів, їх групового рангу, оцінки. Разом з тим, не другорядним є фактор активності студентів на лекційних, семінарських і практичних заняттях. За активну роботу (виступи, участь у дискусіях, в підготовці до занять і участь в роботі на заняттях та ін.) та успішне виконання завдань студентам враховується коефіцієнт активності (K_a) в межах 1.1-1.2. Це значить, що робота кожного студента на кожному занятті оцінюється за коефіцієнтом активності. Коефіцієнт активності 1.1. виставляється якщо студент брав результативну участь в обговоренні проблем репродуктивного характеру на

заняттях; 1.2.- якщо розв'язував на цих заняттях проблеми творчого характеру. Фактичний рейтинг студента нараховувався за формулою $R = S_k K_{ал} K_{ас} K_{алб}$, де S_k – рейтингова оцінка студентів за контрольні заняття; $K_{ал}$ – коефіцієнт активності на лекційних заняттях; $K_{ас}$ – коефіцієнт активності на семінарських заняттях; $K_{алб}$ – коефіцієнт активності на практичних та лабораторних заняттях.

Рейтингове оцінювання знань та умінь студентів за успішністю виконання контрольних занять та коефіцієнта активності на інших заняттях передбачає варіативні способи переведення отриманих балів у чотирибальну систему оцінювання.

Орієнтуючись в оцінці навчальної діяльності студентів на коефіцієнт засвоєння ($K_n > 0.7$), можна стверджувати, що процес засвоєння студентами базових педагогічних знань та умінь носить завершений характер. За таких умов практично відпадає необхідність у здачі екзамену. Однак, це не значить, що екзамен як такий у навчальному процесі не потрібний. По-перше, ми використовуємо екзамен у двох випадках: як обов'язковий елемент навчального процесу, якщо студент не набрав мінімальної кількості балів, що гарантували б йому трійку; як добровільний елемент, якщо студент побажав покращити свій загальний рейтинг.

По-друге, особливістю екзамену є те, що він дозволяє покращити оціночні показники студента за чотирибальною шкалою оцінювання лише на один бал. Рейтингова оцінка за екзамен (S_e) визначається наступним чином: студентам пропонуються чотирирівневі завдання ($N=7$) – 2-копіювального; 2 – алгоритмічного; 2 – евристичного; 1 – творчого. За безпосередній розв'язок завдань на екзамені студент може отримати найбільшу кількість балів: $S_e = R_k + R_a + R_e + R_n$; $N = (2 \times 3 + 2 \times 6 + 2 \times 9 + 1 \times 12) : 7 = 48 : 7 \approx 7$.

По-третє, екзамен передбачає деякі компенсаційні заходи, оскільки на відміну від процесу засвоєння студентами педагогічного матеріалу, який характеризується добровільним вибором рівня розв'язку завдань, на екзамені даються для розв'язку чотирьохрівневі завдання. При чому, продуктивною може вважатися лише та діяльність студента на екзамені, за якої він прагне розв'язати завдання всіх рівнів. Для стимулювання діяльності студентів з базовою середньою освітою за творчими рівнями вводиться творчий коефіцієнт активності, який визначається як 1.2 за низьким ступенем розв'язку пошукового завдання та 1.1 за низьким ступенем розв'язку завдань евристичного характеру та, відповідно, 1.2 і 1.1 за високим ступінем розв'язку цих же завдань для студентів з середньою спеціальною освітою. Максимальна кількість балів за екзамен складає: $S_{e(max)} = 7 \times 1.2 \approx 9$ (заокруглюється до більшого числового значення).

Такий підхід безперечно стимулює студентів до активної роботи протягом всього періоду вивчення дисципліни, оскільки максимальну кількість балів на екзамені студент може отримати, розв'язавши лише всі чотири рівні завдань. За рівневим засвоєнням студентами знань та умінь їх максимальний рейтинговий показник становить: $R_{max} = S_{z(max)} + S_{e(max)}$. Ефективність вивчення студентами дисципліни визначається різницею між максимальним і реальним для кожного з них рейтингом засвоєння навчального матеріалу.

Підводячи підсумки огляду проблеми удосконалення контролю за навчальною успішністю студентів в процесі вивчення педагогічних дисциплін, слід зазначити, що на даний час накопичено значний досвід використання різних його форм і методів. Аналіз різних науково-педагогічних розвідок в цьому напрямку дає підстави стверджувати, що найбільш ефективною на даний час є модульно-рейтингова система контролю навчального процесу. Усі дослідники даної технології знань відзначають її високу результативність: в її рамках легко реалізується і тематичний контроль і поточна атестація студентів, її застосування підвищує ритмічність роботи студентів, вносить елемент змагальності, сприяє індивідуалізації навчання, підвищує міцність знань за рахунок систематичної роботи над матеріалом, збільшує об'єктивність підсумкової оцінки, дає більш достовірну інформацію для морального і матеріального заохочення студентів. Все це дає підстави сподіватися, що її застосування як у педвузі в цілому, так і в процесі базової педагогічної освіти, зокрема, набуде більшого поширення, а отже буде накопичено чимало різноманітних форм і процедур

практичного втілення даної технології.

Поступове запровадження рейтингової технології оцінювання знань та умінь студентів в умовах традиційної системи навчання дає можливість значно підвищити ефективність навчального процесу і разом з тим зменшити неминучий вплив психологічного бар'єру, який може виникнути в умовах використання інноваційної модульно-рейтингової технології.

Література:

1. Нагаєв В. М. Оцінювання навчальної діяльності студентів за модульно-рейтингової технології навчання // Психологія і педагогіка. – 2000. – №3. – С.84-88
2. Павлов Я., Артемов А., Сидорова Т., Фролов В. Контроль знань студентів // Высшее образование в России. – 2000. №1. – С.116-121
3. Попов Ю., Подлеснов В. Садовников В, Андросюк Е., Кучеров В. Рейтинговая система // Высшее образование в России. – № 4. – 2001. – С.131-136.
4. Словник іншомовних слів / Уклад. С.М.Морозов, Л.М.Шкарапути. – К.:Наукова думка, 2000. – 680с.

УДК 37.026:355.233

*В.В. Ягунов
м. Київ*

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ВІЙСЬКОВОЇ ТА ЦИВІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

За період державотворення України і будови Збройних Сил сформована, в основному, державна політика у сфері військової освіти. Вона орієнтована на забезпечення сучасного рівня підготовки офіцерських кадрів, реалізацію оновленого змісту, форм і засобів навчання, збільшення інтелектуального потенціалу офіцерського корпусу, а також впровадження у систему військової освіти самобутнього національного характеру.

На теперішній час система військової освіти включає до своєї структури вищі військові навчальні заклади Міністерства оборони України та військові навчальні підрозділи ВНЗ, де здійснюється підготовка офіцерів, а також ліцеїстів. До системи військової освіти входять: академії – 2, військовий університет – 1; військові інститути – 5; військові інститути у складі цивільних ВНЗ – 6; військові коледжі – 2; військовий факультет цивільного ВНЗ – 1; факультети військової підготовки – 4; кафедри військової підготовки – 28; військовий ліцей – 1; ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою – 15.

Створення єдиної системи військового освіти і його розвиток відповідно до Концепції військового освіти в Україні проходить у три етапи. Перший етап – 1997-1998 роки. Основними цілями цього етапу було: обґрунтування структури єдиної системи військового освіти і її реалізації; удосконалювання структури єдиної системи військового освіти на основі уточнення напрямків і фахів підготування військових фахівців; оптимізація структури і функцій органів керування єдиної системи військового освіти; уточнення кількості вищих військових і цивільних навчальних закладів, у яких планується підготування військових фахівців; удосконалювання системи початкового і професійного вишколу; оцінка якості підготування військових фахівців у вищих військових і цивільних закладах.

Цей етап завершився створенням нормативно-правової бази єдиної системи військового освіти і відповідного науково-методичного забезпечення. У Міністерстві оборони України було створено систему замовлення на підготовку офіцерських кадрів, яка взагалі відповідає потребам Збройних сил та інших військових формувань України. Розроблені ОКХ та ОПП на випускників ВВНЗ, навчальні плани та робочі навчальні

програми, які були введені в дію з 1 вересня 1998 року.

Другий етап – 1999-2000 роки. На цьому етапі удосконалено систему підготовки військових фахівців різних освітніх кваліфікаційних рівнів і науково-педагогічних кадрів; приведено навчально-матеріальну базу ВВНЗ у відповідність із вимогами підготовки фахівців нового рівня; здійснено структурне удосконалення системи військової освіти і раціоналізацію її штатної чисельності.

Третій етап – після 2000 – роки передбачає удосконалювання існуючої єдиної системи військової освіти, її оптимальне інтегрування в національну систему освіти.

Ця система на сьогодні самодостатня і спроможна готувати потрібну чисельність військових фахівців за всіма спеціальностями підготовки для потреб Збройних Сил та інших військових формувань України. Система військової освіти в Україні, мережа військових навчальних закладів, а також чисельність науково-педагогічних працівників та тих, хто навчається, безпосередньо залежать від чисельності та структури Збройних Сил України. Існуюча система побудована, виходячи із затвердженої Верховною Радою України чисельності особового складу Збройних Сил України – 300 тис. військовослужбовців (на 30 грудня 2004 року).

Основними задачами системи військової освіти є підготовка до самостійної військово-професійної діяльності офіцерських кадрів усіх ланок керування з урахуванням державних вимог стандартизації до відповідних освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів осіб з вищою освітою, відтворення, розвиток і передачу новим поколінням військових людей досягнень науки, техніки і культури, формування у військової молоді світоглядних принципів на основах гуманізму і патріотизму, виховання у майбутніх військових фахівців соціальної зрілості і цивільної активності, почуття причетності до долі народу і держави.

Водночас ми усвідомлюємо, що в умовах різкого скорочення чисельності Збройних сил України та їх поступового переходу на контрактну основу комплектування, необхідні нові концептуальні основи її функціонування. Також існуюча система перебуває у такому стані, який не в повному обсязі задовольняє вимоги, що постають перед нею в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу.

Оптимальним напрямом ефективного розв'язання багатьох проблем системи військової освіти є її інтеграція в цивільну систему вищої освіти. Вже перші результати такої інтеграції дало можливість усунути дублювання у напрямках і профілях підготовки військових фахівців, оптимізувати мережу військових навчальних закладів, організувати підготовку таких спеціалістів, які в Україні раніше не готувалися. На такий підхід нас також орієнтує гуманістична філософія освіти.

Відомо, філософські концепції складають методологічну основу освіти і дають змогу до неї внести епістемологічний, аксіологічний й особистісний смисл, тобто філософія призвана дати організаторам вищої військової освіти, командуванню та науково-педагогічним працівникам ВВНЗ відповіді щодо мети освіти у суспільстві, цілей і змісту їх педагогічної діяльності, акцентувати їх увагу на те, як і чому вчити курсантів (слухачів), виходячи з конкретних цілей підготовки офіцерських кадрів для Збройних сил України. “Гуманістична концепція освіти холістична, тобто позбавлена статистичного, безособистісного підходу до людини, яка постає при цьому не сукупністю окремих пізнавальних процесів і психічних властивостей, а цілісною особистістю. Найважливіше у цьому підході не формування в учнів окремих нормативних знань, а механізмів самоучіння, саморозвитку, самовиховання з урахуванням максимального вияву індивідуальних здібностей кожного учня” [1, с.8-9]. Ми підтримуємо цю думку і вважаємо її методологічною основою розвитку і функціонування сучасної вітчизняної системи вищої військової освіти.

Отже, з позицій гуманістичної філософії освіти проаналізуємо проблему інтеграції військової освіти у цивільну.

Вона дає більш широкі можливості використання науково-педагогічного потенціалу цивільних ВНЗ. За останнє десятиріччя у плані інтегрування військової та цивільної системи освіти в Україні здійснені суттєві заходи. Це дозволило окрім значної економії бюджетних асигнувань досягти максимального використання науково-педагогічного потенціалу цивільних ВНЗ у підготовці військових спеціалістів. У період з 1997 по 2000 рік у загальнодержавну систему освіти було інтегровано 7 ВВНЗ.

Але в той же час військовий професіонал повинен мати не лише високий рівень підготовки у суто військовій справі, а й чітко орієнтуватися в інших сферах діяльності. Крім того, інтереси оборони держави вимагають єдиних підходів до підготовки кадрів для всіх військових формувань України, а, відповідно, і створення єдиної системи військової освіти для них.

Наприклад, нові підходи до реформування системи військової освіти вже певною мірою були реалізовані у Національній академії оборони України. З 2000 року вона перетворилася на потужний ВВНЗ, який узяв на себе підготовку практично 90% фахівців оперативно-стратегічного та оперативно-тактичного рівнів. На сьогодні її випускники обіймають більшість керівних посад у Збройних силах України. Крім того, з метою підвищення кваліфікації цивільних фахівців з питань оборони держави, оновлення та поглиблення знань і вмінь, необхідних для ефективного виконання покладених на них завдань, в Академії розпочато підготовку керівників і спеціалістів центральних і місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, які обіймають посади першої – четвертої та п'ятої – сьомої категорії.

Досвід ефективного функціонування Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка також свідчить, що творча інтеграція військової та цивільної освіти є оптимальною для сучасних умов України. Використання потужного потенціалу науково-педагогічних працівників Київського національного університету імені Тараса Шевченка дозволяє здійснювати якісну підготовку офіцерських кадрів. Аналіз ОКХ, ОПП, навчальних планів підготовки відповідних військових фахівців для Збройних сил та інших військових формувань України у цьому інституті дозволяє зробити висновок про повну відповідність цивільних спеціальностей специфіці військово-професійної діяльності випускників. А оптимальне фінансування такої підготовки зацікавленими міністерствами та відомствами дозволить істотно скоротити видаткову частину бюджету Міністерства оборони України, зберігати кадри військових фахівців, науково-педагогічних працівників і військову навчальну техніку. Така система підготовки дозволить на якісно новому рівні готувати офіцерів. Ідея інтеграції вищої військового-спеціальної та вищої професійної освіти ні в якій мірі не спрямована на руйнування традиційно сформованої системи військової освіти. Мова йде про пристосування її до сформованого реаліям, до нових умов існування і розвитку. Щоб було легше зрозуміти цю проблему, ми повинні розглянути її більш детально.

Отже, існують об'єктивні передумови інтеграції цивільної та військової систем вищої освіти в Україні. Серед цих передумов хотілося б зосередити увагу на таких.

По-перше, як свідчить досвід сучасних воєн і антитерористичних операцій за останній час засоби збройної боротьби досягли у своєму розвитку такого ступеня, що все частіше дозволяють уникати безпосереднього фізичного зіткнення особового складу воюючих сторін. Яскравий приклад, це – бойові дії військ антиіракської коаліції у зоні Перської затоки. Це означає, що людина, яка бере участь у збройній боротьбі, з воїна перетворюється у військового фахівця, що керує складною системою озброєння та забезпечує її ефективне функціонування. При цьому соціальна роль людини залишається незмінною, міняється лише зміст і характер військової праці, що стає все більш і більш інтелектуальним. Можна стверджувати, що в даний час почався новий етап військово-технічної революції, матеріальну основу якої складають високі наукомісткі технології. Усе це вимагає нових підходів до організації системи військової освіти. У зв'язку з цим найважливішою характеристикою військової освітньої системи є якість підготовки

офіцерських кадрів, що може бути оцінено лише незалежною експертизою, та й то лише побічно, за порівняльними критеріями, наприклад з цивільною вищою школою.

По-друге, сучасна система вищої військової освіти в силу специфіки свого функціонування існує і розвивається в значній мірі автономно. Далеко не усі ВВНЗ в ній рівноцінні. Поряд з передовими навчальними закладами (військовими університетами, елітними військовими інститутами) існують менш значимі ВВНЗ, що готують масові категорії військових фахівців для заміщення первинних офіцерських посад у військах. Саме вони, а це більш половини усіх ВВНЗ, не відповідають стандартам сучасної вищої школи, не задовольняють вимогам державної атестації й акредитації ВНЗ, згідно яким, зокрема, не менш 60% посад науково-педагогічних працівників повинні бути укомплектовані вченими. У цілому по Збройним силам України у половини ВВНЗ укомплектованість викладачами з науковими та вченими ступенями та званнями не перевищує 20%. Таке положення значною мірою обумовлено інтенсивною ротацією викладачів-офіцерів, унаслідок чого їх наукова і педагогічна діяльність звичайно складає 10-15 років, у той час як у цивільних ВНЗ вона продовжується втричі довше.

Більшість ВВНЗ являють собою типові однорівневі професійно-освітні структури. Аналіз керівних документів, що регулюють і направляють діяльність системи військової освіти, підтверджує безумовний пріоритет професійного компонента над освітнім. Не виконується повною мірою основний принцип вищої освіти – зв'язок науки з навчанням. Науково-технічні дослідження носять лише військово-прикладний характер. Отже, одержати фундаментальну вищу професійну освіту у таких ВВНЗ проблематично. В силу цього більшість ВВНЗ не в змозі сформувати особистість фахівця, здатного творчо функціонувати в науково-технічній сфері діяльності.

По-третє, така військова освіта не забезпечує випускнику надійного ступеню соціальної захищеності. На жаль, більшість випускників ВВНЗ не в змозі конкурувати на ринку праці з колегами з цивільних ВНЗ за аналогічними спеціальностями.

Зміни в цивільній вищій школі були зв'язані з різким падінням попиту на випускників традиційної номенклатури. Відбулася зміна парадигми діяльності вищої школи: якщо в умовах планової економіки основною її метою було задоволення потреб народного господарства в необхідних йому фахівцях, то сьогодні вона спрямована на задоволення потреб особистості в одержанні освіти. Саме в цьому складається відмінність у принципах функціонування військової і цивільної школи.

Цей процес двохсторонній, бо, незважаючи на прагнення вищої школи задовольнити потребу тих, яких навчають, в освіті, що гарантувало б їм максимальний ступінь соціальної захищеності, випускники все рівно зіштовхуються з гострою конкуренцією на ринку праці. Частина випускників цивільних ВНЗ цілком могла б реалізувати себе у військовій сфері діяльності, особливо в гуманітарних і технічних спеціальностях.

По-четверте, має місце постійно зростаючий некомплект молодших офіцерів на посадах командирів взводів і рот. Особливою проблемою є комплектування Збройних сил України психологами, політологами, перекладачами, картографами, для підготовки яких недоцільно відкривати окремі ВВНЗ.

По-п'яте, однозначне законодавче обмеження чисельності Збройних сил не дозволяє збільшити чисельність ВВНЗ понад установлені норми. Однак навіть якби представилася правова можливість подальшого розширення мережі ВВНЗ, збільшення терміну навчання в них і т.д., усе рівно проблема комплектування офіцерами не була б вирішена, тому що вартість навчання в ВВНЗ непомірно висока.

По-шосте, має місце також штучна ізоляція системи вищої військової освіти від цивільної. Система військової освіти як різновид вузьковідомчої структури володіє монопольним правом на відтворення військового соціуму. А оптимальна інтеграція військової та цивільної систем освіти потребує подолання сформованих стереотипів.

По-сьоме, необхідність підготовки майбутніх офіцерів у системі “студент-курсант” вже не викликає сумніву. При цьому розглядаються різні варіанти співвідношення терміну

їх навчання у цивільних та військових ВНЗ «3 + 2» (три роки в цивільному і два у військовому), «4 + 1». В усіх запропонованих для обговорення варіантах тривалість підготовки у військовому ВНЗ менше, ніж у цивільному.

Отже, сучасна вітчизняна система вищої військової освіти не в повному обсязі відповідає ні нагальним потребам особистості та українського суспільства, ні економічним можливостям держави, ні наростаючим темпам розвитку засобів збройної боротьби. У зв'язку з цим ефективним шляхом вирішення цієї проблеми є оптимальна інтеграція цивільної та військової систем вищої освіти.

Але і тут будуть мати місце певні труднощі, серед яких найголовніша така: забезпечення підготовки кваліфікованого офіцера – військового професіонала. А ось на цьому шляху можуть бути суттєві проблеми. Наведемо окремі наші аргументи.

Перший аргумент. Головна мета цивільного ВНЗ полягає у підготовці фахівця поза залежністю від специфіки майбутньої професійної діяльності випускника. І тільки у ВВНЗ випускники готуються до військової служби на конкретних первинних офіцерських посадах.

Другий аргумент. Тільки у ВВНЗ можна реалізувати комплексну підготовку загальновійськового чи корабельного офіцера. При цьому якщо в навчанні курсантів безпосередньо за фахом беруть участь тільки дві-три спеціальні кафедри, то в підготовці їх як офіцерів із властивими військовому керівнику специфічними обов'язками задіяні біля 10 військово-професійних кафедр. Курсанти окрім отримання конкретної спеціальності одержують знання і навички, які необхідні сучасному командирі підрозділу, вчать керувати особовим складом і військовою технікою.

Наприклад, офіцер-випускник Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка за спеціальністю “Картографія” має знати загальні основи організації бою та тактичні основи бойової діяльності підрозділу та частини, бойові можливості озброєння і прийоми його бойового застосування, організацію і методику проведення бойової підготовки особового складу, організації бойового чергування, військові і бойові статuti. Отже, виникає закономірне запитання: Чи спроможний найкращий цивільний ВНЗ підготувати такого фахівця – військового картографа? Відповідь однозначно негативна, бо в цивільних ВНЗ у кращому випадку існують лише одна-дві кафедри загального вишколу, то, для того щоб вони готували офіцерів – повноцінних військових фахівців, треба було б створити в них цілу мережу нових військово-спеціальних і загально-професійних військових кафедр. А це означало б повне перетворення цивільного ВНЗ у новий військовий інститут.

Третій аргумент. Особистісні та військово-професійні якості офіцера-професіонала можуть бути сформовані тільки в умовах військового середовища. Для цього ті, яких навчають, протягом усього п'ятилітнього терміну перебування у ВНЗ повинні обов'язково носити військову форму одягу, жити в казармених умовах з дотриманням усіх військових атрибутів і розпорядку дня, виконувати всі статутні заходи. Тільки так можна формувати творчу особистість сучасного українського офіцера, здатного підкорятися і командувати. А протилежному випадку отримуємо офіцера – пацифіста. У цивільних ВНЗ створити такі умови неможливо. Підготовка ж військової людини в умовах цивільного буття – задача нереальна і недосяжна.

Четвертий аргумент. Мета і зміст підготовки навіть по близьких військових і цивільних спеціальностях розрізняються істотно. Наприклад, підготовка військового психолога спрямована на навчання його прийомам, навичкам та вмінням виконання своїх функціональних обов'язків у бойових умовах сучасної війни, бойового чергування, вартової служби, бойової підготовки з використанням військової техніки й у взаємодії з фахівцями інших військових спеціальностей. Чи спроможний впоратися цими завданнями цивільний психолог? На нашу думку, ні.

Або чи можна всерйоз говорити про підготовку в цивільних ВНЗ, наприклад, офіцерів-підводників? Служба на підводному човні настільки специфічна, що навчання

офіцерів-підводників має проводитися всі п'ять років у спеціальному військово-морському інституті підводного плавання, у якому навчальний процес цілком орієнтований на підготовку саме цієї категорії військових фахівців. Слід пам'ятати про те, що випускник військово-морського навчального закладу – це майбутній командир корабля. Отже, він не тільки повинний опанувати своєю первісною спеціальністю, але і бути навчений по повній програмі вахтового офіцера, для того щоб через 3-6 років служби зміг би обійняти посаду чи помічника старпома командира корабля. Для цього у Військово-морському інституті курсанти відпрацьовують усі питання організації і методики проведення бойової підготовки, вивчають керівні документи, що регламентують бойову і повсякденну діяльність корабля, одержують необхідні практично; навички та вміння в процесі занять на тренажерах і на військовій техніці у процесі проведення комплексних тактико-спеціальних навчань. У цивільних ВНЗ задачу підготовки студентів (курсантів) до командирської діяльності вирішити неможливо через відсутність необхідних умов.

П'ятий аргумент. Підготовка офіцера сполучена з необхідністю формування психологічної готовності до діяльності в екстремальних умовах бойової діяльності, що забезпечує їхню готовність до ухвалення обґрунтованих рішень, подолання труднощів військової служби, самопожертви заради виконання поставленої бойової задачі. Такі якості можуть бути виховані лише в умовах тривалого навчання у військовому середовищі, при чіткому розпорядку дня і наявності на усіх військових кафедрах досвідчених офіцерів-викладачів, що пройшли школу військової служби. Справедливо вважається, що якість і спрямованість виховання визначається складом, досвідом і професіоналізмом науково-педагогічних працівників. У цивільних ВНЗ усі викладачі (крім декількох з військової кафедри) – люди, що не мають до військової служби ніякого відношення, тому вони не зможуть виховувати тих, яких навчають, у дусі кращих традицій наших Збройних сил та формувати особистість офіцера.

Шостий аргумент. Традиційно підготовка офіцерів у нашій країні проводиться тільки у ВВНЗ. Треба думати, що і раніше в Україні були періоди економічних труднощів, однак за старих часів нікому не приходила в голову думка про передачу частини функцій ВВНЗ у цивільні ВНЗ.

Сьомий аргумент. Система підготовки офіцерських кадрів, як і будь-яка інша освітня система, за своєю природою є надзвичайно консервативною, що не терпить скоростиглих реформ в угоду тимчасовим кон'юнктурним розумінням. Негативні результати непродуманих рішень проявляються не відразу. При цьому може бути зруйнована перевірена часом ефективна система підготовки офіцерських кадрів, що завдасть шкоди бойової готовності нашої армії і флоту і, отже, військової безпеки нашої країни.

Восьмий аргумент. Чи є у цивільних ВНЗ відповідна навчально-матеріальна база підготовки офіцерських кадрів? Відповідь негативна. В цивільних ВНЗ відсутня необхідна матеріальна база для підготовки військових фахівців – військової техніки, зразків зброї і спеціальних тренажерів, полігонів тощо. Виходить, на її створення будуть потрібні додаткові капіталовкладення. Крім того, знадобляться додаткове фінансування цивільних ВНЗ для організації необхідних військових кафедр із військовим науково-педагогічним складом. У результаті одержимо не економію засобів, а додаткові витрати на створення напіввійськових філій військових ВНЗ. Але навіть і в цьому випадку реконструйовані цивільні ВНЗ залишаться цивільними і тому ніколи не зможуть виконувати повною мірою функції ВВНЗ.

Отже, є суттєві плюси та мінуси в інтеграції цивільної та військової систем вищої освіти. Тому до цієї справи слід ставитися як до надзвичайно важливої державної справи. Найголовніше, тут не поспішати. А крок за кроком виражено і поступово інтегрувати ці системи освіти, оптимально використовуючи позитивні аспекти обох систем. Досвід інтегрованих військових інститутів у цивільні ВНЗ свідчить про те, що в них можна підготовлювати офіцерів інженерних і гуманітарних спеціальностей.

У зв'язку з цим підготовка військових фахівців у цивільних ВНЗ, на нашу думку, не тільки актуальна, але і дає оптимальне рішення проблеми комплектування Збройних сил офіцерськими кадрами, забезпечує формування мобілізаційних резервів, сприяє підготовці кваліфікованих фахівців для оборонно-промислового комплексу й інших державних структур. Така інтеграція дозволить гнучко реагувати на потребі військ у військово-технічних фахівцях тих чи інших військово-облікових спеціальностей без значного збільшення асигнувань.

Література:

1. Зязюн І.А. Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: Зб. наук. праць / Ред. кол.: І.А. Зязюн (голов. ред.), С.О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н.Г. Ничкало, В.Г. Скотний та ін. – Львів: Світ, 1999. – Вип. 4. – С. 5-12.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

<i>І.А. Зязюн, м. Київ</i> ВУЗІВСЬКА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	3
<i>Н.Г. Ничкало, м. Київ</i> ПРОБЛЕМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ В УМОВАХ РИНКУ ПРАЦІ.....	12
<i>Т.М. Десятов, м. Київ</i> ВЗАЄМОВПЛИВ НАЦІОНАЛЬНОГО І МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ.....	26
<i>О.В. Шестопалюк, м. Вінниця</i> ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ВІННИЧЧИНИ: РЕАЛІЇ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ.....	29
<i>Н.В. Абашикіна, м. Київ</i> ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ У НІМЕЧЧИНІ.....	33
<i>Jolanta Wilsz, m. Czestochowa, Poland</i> THE CONCEPT OF CONSTANT INDIVIDUAL TRAITS OF PERSONALITY AND ITS APPLICATION TO CHOICE OF AN OCCUPATION.....	37
<i>Р.С. Гуревич, м. Вінниця</i> ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ТЕОРІЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ.....	42
<i>Anna Kalika, Jed DeCory, Toronto, Canada</i> EDUCATION AND EXPERIENCE IN CANADIAN UNIVERSITIES.....	47
<i>С-М. Квятковський, Варшава, Польща</i> ГЛОБАЛЬНІ ТА ЛОКАЛЬНІ ЦІЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	51
<i>G. Kiedrowicz, m. Radom, Poland</i> INFORMATION TECHNOLOGY IN SECONDARY SCHOOL AND UNIVERSITY EDUCATION.....	54
<i>Я.М. Кміт, м. Львів</i> НАУКОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕГРАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	61
<i>О.М. Коберник, м. Умань</i> ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ.....	65
<i>І.М. Козловська, м. Львів</i> ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ.....	70
<i>Н.А. Лобанов, г. Санкт-Петербург, Россия</i> К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ПОНЯТИЙНОГО СЛОВАРЯ «НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ».....	78
<i>В.Т. Лозовецька, м. Київ</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ВИРОБНИЦТВА.....	83
<i>В.О. Радкевич, м. Київ</i> ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ У ПІДГО КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ.....	87

<i>В.В.Рибалка, м. Київ</i> ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ У МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ КОНТЕКСТІ.....	94
<i>В.К. Сидоренко, м. Київ</i> ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	101
<i>М.І. Сметанський, м. Вінниця</i> РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	106
<i>Б. Федоришин, м. Київ, м. Myslowice (Polska)</i> ПРОБЛЕМА ОСОБИСТОСТІ І ЇЇ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В ПСИХОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ.....	112
<i>Д.В. Чернілевський, А.П. Шаповалов, м. Вінниця</i> ПЕДАГОГІЧНІ КАДРИ – ПРОВІДНИЙ ЕЛЕМЕНТ РЕСУРСНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ.....	117

РОЗДІЛ 2

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

<i>Павел Билоус, г. Кельце, Польща</i> ЗНАЧЕНИЕ ДЕТСКОЙ ИГРЫ В ПРОГНОЗИРОВАНИИ ВЫБОРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ.....	121
<i>П.Г. Буянов, м. Бердянськ</i> ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ (з досвіду ВНЗ Російської Федерації).....	127
<i>В.Г. Гетта, А.В.Педорич, м. Чернігів</i> ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ПРОФІЛЮ АВТОСПРАВИ.....	135
<i>А.Г. Грітченко, м. Умань</i> ВИКЛАДАЧ В ПРОСТОРІ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ (ІПЗН).....	140
<i>В.П. Дубодел, г. Мозырь, Беларусь</i> ИЗМЕНЕНИЕ УСЛОВИЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ПОСТЧЕРНОБЫЛЬСКИЙ ПЕРИОД.....	146
<i>В.В. Кузьменко, м. Херсон</i> ТРУДОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАТОР ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ШКІЛ 20-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ.....	151
<i>Є.В. Кулик, м. Дрогобич</i> ОЦІНКА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	156
<i>М.Л. Лешкевич, г. Мозырь, Беларусь</i> ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 5-7 КЛАССОВ.....	163
<i>М.В. Перегуд, г. Витебск, Беларусь</i> ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЧЕНИЮ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	172

<i>В.О. Подоляк, м. Вінниця</i> СИСТЕМНО-ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДВИЩЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	179
<i>О.Д. Сидоренко, м. Вінниця</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ОСОБИСТОСТІ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЇЇ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ.....	185
<i>Н.В. Слюсаренко, м. Херсон</i> ПІДГОТОВКА СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У 50-60 РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	191
<i>Irena Stańczak, Akademia Świętokrzyska w Kielcach</i> PROMOWANIE UMIEJĘTNOŚCI POZNAWCZYCH UCZNIÓW W EDUKACJI ELEMENTARNEJ W OPINII NAUCZYCIELI.....	196
<i>И.П. Хитько, г. Витебск, Белорусь</i> ГРУППЫ И ВИДЫ РЕЗЬБЫ.....	202

РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

<i>Г.Б. Гордійчук, м. Вінниця</i> ВИКОРИСТАННЯ „КЕЙС” – МЕТОДУ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ВИКЛАДАННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ПРЕДМЕТІВ У ПТНЗ.....	209
<i>Л.В. Жиліна, м. Вінниця</i> З ДОСВІДУ РОЗРОБКИ КОМПЛЕКСУ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ОРГАНІЗАЦІЯ БАЗ ДАНИХ ТА ЗНАНЬ” В ПТНЗ.....	215
<i>М.Ю. Кадемія, О.П. Ляш, м. Вінниця</i> КОМП’ЮТЕРНА ОБРОБКА ПСИХОДІАГНОСТИЧНИХ ТЕСТІВ.....	219
<i>А.П. Кобися, В.М. Кобися, м. Вінниця</i> ВИКОРИСТАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ПРОГРАМ ТА СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	225
<i>Е.М. Ковальчук, м. Київ</i> СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО УРОКУ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ.....	230
<i>І.В. Ластівка, м. Вінниця</i> ОПТИМАЛЬНИЙ ВИБІР МЕТОДІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	236
<i>О.В. Марущак, м. Вінниця</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ УЧНІВ У ПТНЗ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ.....	241
<i>М.В. Мельник, м. Вінниця</i> ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ РОБОТІ В ПРОЦЕСІ СТВОРЕННЯ WEB-САЙТУ ПТНЗ.....	251
<i>І.М. Носаченко, м. Київ</i> ПРОБЛЕМА МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ В НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОМУ ПРОЦЕСІ.....	257
<i>Павел Піндера, м. Пьотрков Трибунальський (Польща)</i> МЕДІА І МУЛЬТИМЕДІА В ОСВІТІ.....	263

<i>М.П. Свіржевський, м. Вінниця</i>	
ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР В ЕКОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ УЧНІВ ПТНЗ.....	266
<i>Я.М. Собко, м. Львів</i>	
ІНТЕГРАТИВНІ КУРСИ У СТРУКТУРУВАННІ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	273
<i>І.С. Черкунов, м. Вінниця</i>	
ПІДПРИЄМНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ – ОСНОВА СУЧАСНОГО ВИРОБНИЦТВА.....	279
<i>Г.О. Штиченко, Л.С. Шевченко, м. Вінниця</i>	
РОЗРОБКА ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ ДЛЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ.....	283
<i>Т.Д. Якимович, м. Львів</i>	
МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПАРАМЕТРІВ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ.....	289

РОЗДІЛ 4

РОБОТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

<i>О.С. Домінський, м. Вінниця</i>	
ТЕХНІКУМИ ТА КОЛЕДЖІ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	297
<i>Л.А. Дідичук, м. Вінниця</i>	
ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	301
<i>Эва Куля, г. Кельце, Польша</i>	
ПРЕПОДАВАТЕЛИ В СОВРЕМЕННОЙ ЕВРОПЕ В СВЕТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РАПОРТОВ.....	306
<i>С.М. Мамрич, м. Львів</i>	
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	311
<i>Elvira Mansfield, Oxford and Cherwel College, Great Britain</i>	
THE USING OF MODERN FORMS AND TECHNOLOGIES IN TEACHERS DEVELOPMENT IN THE UNITED KINGDOM. THEORETICAL REVIEW.....	319
<i>Л.А. Марцева, м. Вінниця</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ТЕХНІЧНОМУ КОЛЕДЖІ.....	323

РОЗДІЛ 5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІІІ-ІV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

<i>Mirosław Babiarz, m. Kielcach, Polska</i>	
PORADNICTWA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEGO W POLSCE.....	329

<i>Є.С. Барбіна, К.О. Щедролосєва, м. Херсон</i> ГУМАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....	331
<i>Г.А. Білецька, м. Хмельницький</i> ІНТЕГРАТИВНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ.....	339
<i>Л.Н. Бондаренко, г. Харків</i> ОСОБЕННОСТИ ВХОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В ИНОЯЗЫЧНУЮ СОЦИОКУЛЬТУРНУЮ СРЕДУ.....	344
<i>О.В. Ваховська, м. Київ</i> ВПРОВАДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	349
<i>Лідія Влодарська-Зола, м. Ченстохова, Польща</i> ВИДИ УПРАВЛІННЯ ТА СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЇ МЕНЕДЖЕРІВ ВІДПОВІДНО ДО ВИМОГ РИНКУ ПРАЦІ.....	354
<i>Р.С. Грабовський, М.В. Дорошенко, І.М. Фартушок, А.М. Сиротюк, м. Дрогобич</i> ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ "ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ" З ВИКОРИСТАННЯМ ПЕРСОНАЛЬНИХ КОМП'ЮТЕРІВ.....	357
<i>О.М. Джеджула, м. Вінниця</i> ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ ГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА.....	363
<i>Генрика Длугош-Билоус, г. Кельце, Польща</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....	369
<i>Н.В. Захарченко, м. Вінниця</i> ДІЛОВІ ІГРИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....	374
<i>Лариса Зязюн, м. Київ</i> ВИХОВНІ ЦІННОСТІ ТА ВИХОВНІ ІДЕАЛИ В СИСТЕМІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ.....	379
<i>О.А. Ігнатюк, м. Харків</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІТАРНО-ТЕХНІЧНОЇ ЕЛІТИ.....	388
<i>О.В. Ключко, м. Вінниця</i> ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ З ІНФОРМАТИКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	397
<i>В.І. Ключко, м. Вінниця</i> ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ОСУЧАСНЕННЯ ЗМІСТУ КУРСУ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ В ТЕХНІЧНИХ ВНЗ.....	406
<i>М.С. Коваль, м. Львів</i> ЗАКОНОМІРНОСТІ ВІЙСЬКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ.....	412
<i>М.М. Козяр, м. Львів</i> ВИХОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВІЙСЬКОВОМУ ПІДРОЗДІЛІ.....	417
<i>А.М. Коломієць, м. Вінниця</i> ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ.....	425
<i>Л.Л. Коношевський, м. Вінниця</i> КОМПЛЕКСНЕ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	429
<i>Т.І. Ляріна, м. Київ</i> ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МЕНЕДЖМЕНТУ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ.....	434

<i>Paweł Migala, Akademia Świętokrzyska Polska</i> SPOŁECZNE PROBLEMY PATOLOGII WŚRÓD MŁODZIEŻY DORASTAJĄCEJ WE WSPÓŁCZESNEJ LITERATURZE POLSKIEJ I ZAGRANICZNEJ.....	440
<i>О.Ю. Пинаева, м. Вінниця</i> ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ І КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗО.....	446
<i>О.С. Пономарьев, м. Харків</i> ЛОГІКА ВИБОРУ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ.....	451
<i>Н.С. Смагло, м. Вінниця</i> ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ.....	457
<i>В.І. Сумський, Р.П. Воловий, Д.П. Писаренко, м. Вінниця</i> ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ РОЗДІЛУ “ПЛАЗМА” ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	462
<i>С.Д. Цвілик, м. Вінниця</i> ОСОБЛИВОСТІ НАСТУПНОСТІ ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ПОНЯТЬ У ПРОЦЕСІ ЗДІЙСНЕННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ’ЯЗКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ТА СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН.....	467
<i>А.Г. Чернецкая, В.И. Кириченко, И.В. Яблонская, г. Мозырь</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФРАНЦУЗСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИИ.....	472
<i>Mirosław Czapka, Mysłowice (Polska)</i> KONCEPCJA „KSZTAŁCENIA PRZESTRZENNEGO” JAKO ODPOWIEDŹ NA ZAPOTRZEBOWANIE WSPÓŁCZESNEJ POLITYKI SPOŁECZNO- GOSPODARCZEJ.....	478
<i>В.І. Шахов, м. Вінниця</i> РЕЙТИНГОВА ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ ТА УМІНЬ СТУДЕНТІВ.....	483
<i>В.В. Ягунов, м. Київ</i> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ВІЙСЬКОВОЇ ТА ЦИВІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	491

УДК 378.14
ББК 74.580
С95

Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 4 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ–Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – 504 с.

Відповідальний за випуск Р.С.Гуревич
Оригінал-макет Л.Л. Коношевський
Технічний редактор Л. Кимак
Комп'ютерний набір Л.О.Пшеворська

Збірник наукових праць “Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми” внесено ВАК України до переліку № 6 фахових наукових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (педагогічні науки)(Постанова Президії ВАК України від 11.10. 2000 р. № 1-03.8 / Бюлетень ВАК України. – № 6. – 2000. – С. 14).

Свідоцтво про державну реєстрацію

Формат 60×84/16

Друк різнографічний
Наклад 320 прим.
Гарнітура Times New Roman

Державне обласне видавництво “Вінниця”
21100 м. Вінниця, вул. Соборна, 70

Жмеринецьке поліграфічне підприємство “Прес-Реал”
м. Жмеринка, вул. Леніна, 64