МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
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 шостий

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. – Випуск 6 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – 701 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, професор (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. Сисоєва, 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 966-527-128-8

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

РОЗДІЛ 1
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ І-ІІІ СТУПЕНІВ

УДК 371.14

М.Ю. Кадемія
м. Вінниця

ВПРОВАДЖУЄМО ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються в освіті в зв'язку зі змінами соціально-економічних умов життя суспільства, зумовили формування інноваційних підходів до відбору змісту та реалізації освітніх програм різного рівня та спрямованості, які повинні формувати в учнів знання й уміння для самостійного трудового життя в умовах ринкової економіки.

Нові можливості для поглибленого вивчення в загальноосвітніх середніх закладах основ наукових знань і технологічної підготовки відкривають класи профільного навчання.

У Концепції профільного навчання в старшій школі зазначено, що профільне навчання – це вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті та структурі навчання [3].

Виходячи з цього визначення, та враховуючи, що поряд із класичним, гуманітарним та природничо-науковим профілями йде стрімка інформатизація всіх ланок діяльності людини, в тому числі й освіти, набувають поширення класи, орієнтовані на поглиблене вивчення інформаційних технологій (ІТ), з одного боку, а з іншого – набуття знань і вмінь учнями за допомогою ІТ в будь-якій галузі освіти, що здійснюється за рахунок профільного навчання в школі. Організація профільного навчання школярів може здійснюватися таким чином [1]:

- школа – ресурсний центр;
- міжшкільне об'єднання;
- асоціація шкіл;
- соціально – педагогічний комплекс;
- внутрішньо шкільне профільне навчання;
- міський ресурсний центр;
- обласний ресурсний центр;
- професійно-технічний навчальний заклад.

Якщо учні, які навчаються в місті, мають можливість широкого вибору навчання за профілями і формами, то в сільській місцевості учні та вчителі мають обмежені можливості для такого навчання.

Розвиток дистанційної освіти відкриває можливості навчання учнів за будь – яким напрямом.

Для цього необхідно:

1) підготувати вчителя (викладача), який би володів ІТ;
2) розробити електронні навчальні комплекси з окремих напрямів, професій.

Це дасть можливість школярам опанувати ІТ з подальшим їхнім використанням для вивчення фундаментальних наук, оволодіння додатковими професіями; сформувати вміння та навички професійної роботи в умовах сучасного інформаційного середовища. Проте впровадження такого навчанням викликає певні труднощі. Серед них:

- обмежене фінансування;
- відсутність відповідної розвинутої матеріально – технічної бази;
- кадрове забезпечення;

- методичне забезпечення;
- психолого – педагогічний супровід.

Одним із аспектів успішного розв'язання більшості цих проблем має бути використання нового інформаційного потенціалу, що нещодавно з'явився у школах у зв'язку з реалізацією державної програми інформатизації.

За даними Міністерства освіти і науки України, у 2003 р. сільські школи одержали 1835 комп'ютерних класів; на 2004 р. запланована поставка 1200 комп'ютерних класів. Це надає можливість здійснення профільного навчання за дистанційною формою [5].

Мета статті – показати один із шляхів здійснення профільного навчання учнів загальноосвітньої школи. Таку систему навчання учнів загальноосвітньої школи для одержання професії за дистанційною формою було розроблено викладачами Вищого професійного училища (ВПУ) № 4 м. Вінниці. Ця форма навчання передбачає підготовку вчителя школи згідно з наявною угодою, опанування ним електронним навчальним комплексом (ЕНК) певного курсу та методикою здійснення навчання за дистанційною формою.

Учням 11 класів було запропоновано оволодіти такими професіями: "Оператор комп'ютерного набору"; "Секретар, оператор комп'ютерного набору" з терміном навчання 1 рік, а для учнів 10 класів була запропонована професія "Обліковець, оператор комп'ютерного набору" – термін навчання 2 роки.

Усі бажаючі пройшли тестування на професійну придатність, обробка тестів здійснювалась за розробленою нами програмою комп'ютерної обробки тестів, що відповідно дає підставу для рекомендацій, які враховуються викладачами в організації навчання школярів [2, 12].

З усіма учнями, які мали позитивні підсумки тестування були організовані установчі заняття, на яких вони ознайомились з порядком та системою навчання за дистанційною формою, змістом роботи та системою користування електронним навчальним матеріалом, складено графіки складання залікових робіт, консультування.

За рахунок годин, що виділяються школою на профільне навчання, учні мали можливість користуватися електронними матеріалами, виконувати завдання, тести, працювати в INTERNET, одержувати консультації. Причому, за необхідністю (один раз в один – два місяці), учні мають можливість зустрітися з керівником (викладачем) училища, який проводить цю підготовку.

Наприкінці кожного семестру учні виконують комплексні залікові завдання та захищають курсову роботу. По завершенню навчання учні складають кваліфікаційний екзамен з професії й одержують державне свідоцтво про набуту професію і кваліфікацію.

Розробляючи дистанційний курс, ми враховували, що він складається з таких блоків:

- інструктивного;
- інформаційного (система інформаційного поновлення курсу);
- контролюючого (механізму тестування оцінки);
- комунікативного (система інтерактивного викладання і керуючої системи, що їх об'єднує).

<u>Наведемо далі характеристику ЕНК:</u>

- мета курсу – полягає у формуванні професійних знань, умінь і навичок учнів;
- методи навчання – методи, що використовуються, повинні відповідати меті;
- засоби навчання – аудіо – та відео матеріали, що відповідають змісту навчання;
- засоби управління діями – це набір правил виконання дій з вказівками операційного складу і відповідність дій меті курсу; способи вибору і завдання цілей дій; способи організації виконання дій; способи контролю та корекції дій;
- структура курсу – набір навчальних модулів, що використовуються; способи зв'язку цих модулів, можливість модифікації і розширення курсу;
- умови використання – рівень початкової підготовки; різноманітність режимів використання; перелік данних, що реєструються, програм статистичної обробки; захищеність від непередбачених запитів, повідомлень;

- ефективність – ступінь досягнення цілей навчального курсу [4].

Такий електронний навчальний комплекс може бути поданий у вигляді низки моделей:

– модель предметного середовища, до якої входять предметно орієнтовані знання, системи об'єктів, що вивчаються, системи предметно – орієнтованої діяльності;

– модель дії учня, мета якої полягає в оволодінні системою понять, операцій в предметній галузі, вмінням маніпулювати цими поняттями та виконувати відповідні дії;

– модель дій вчителя (викладача), передбачає керування навчальною роботою учнів, оптимізацію процесу навчання.

Розроблений нами курс передбачає навчання за дистанційною формою, може бути записаний на компакт – диск, використаний під час лекцій, семінарів, конференцій і т.д.

Матеріали подані в електронному вигляді на CD – ROM у форматі HTML.

До цього курсу входять:

1. Опис курсу:

- визначення цільової аудиторії;
- мета і завдання курсу;
- підсумки навчання;
- план роботи на семестр (тиждень, модуль, матеріали для вивчення, завдання, тести, термін складання підсумкових завдань);
- система оцінок;
- форми контролю.

2. Структура курсу:

навчальний план та програми курсу, що відповідають кваліфікаційним характеристикам.

3. Література:

перелік необхідної літератури, електронний підручник, посібник з лабораторно – практичних завдань (кожний учень має бути забезпечений).

4. Додаткові джерела інформації:

періодичні видання, адреси сайтів в INTERNET. Навчальні матеріали: гіпертекстові матеріали (HTML – формат) або текстові файли (в будь – якому форматі), таблиці, графіки, відео і аудіо матеріали.

5. Слайди:

набори слайдів або презентацій (PPT – формат) з кожної теми.

6. Приклади:

кейси з кожної теми.

7. Курсові роботи:

формулювання завдань, методичні рекомендації до їхнього виконання.

8. Семінари і конференції:

тематика семінарів, конференцій.

9. Тести для самоконтролю:

система тестів для поетапного та підсумкового контролю рівня знань учнів.

10. Підсумковий тест:

підсумкове тестування, умови виконання та критерії його оцінювання.

11. Підсумкове навчання:

захист курсової роботи, присвоєння кваліфікаційного розряду.

До основи розроблених курсів покладено модульний принцип організації навчання.

Курс "Секретар. Оператор комп'ютерного набору" складається з інформаційного модуля та 13 навчальних модулів, кожний з яких містить певну кількість навчальних елементів.

Під час вивчення інформаційного модуля формуються:

– основні поняття з охорони праці та техніки безпеки;

– правила та прийоми оформлення ділових паперів;

– основні положення трудового законодавства: трудовий договір, колективний договір, робочий час, час відпочинку, заробітна плата, соціальний захист працівників тощо;

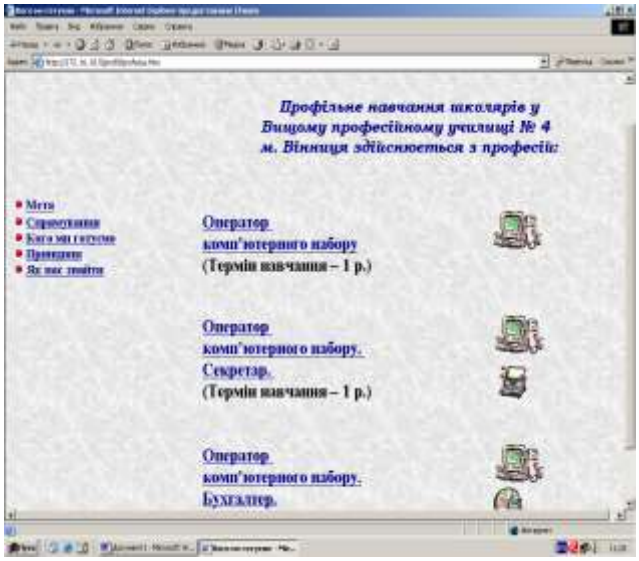
– поняття предмету “Основи економіки”: методи, функції, основні економічні категорії, власність, ринок, підприємництво, товарне виробництво, гроші тощо;

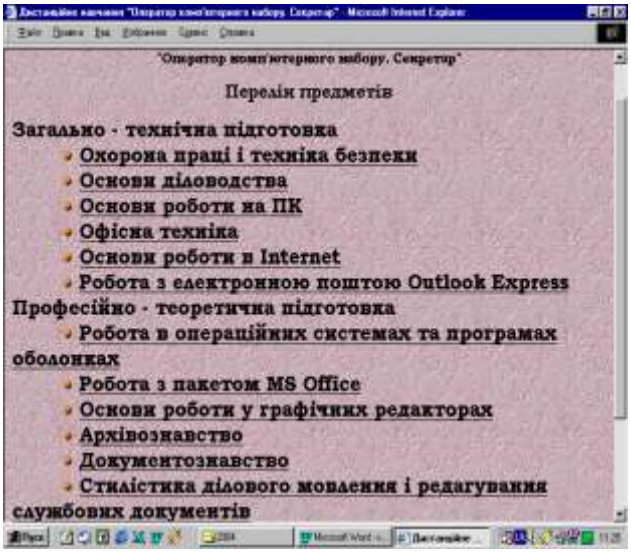
– основні поняття про склад, функції, можливості персонального комп’ютера;

– основні прийоми роботи з факсом, принтером, ксероксом та іншими засобами зв’язку та оргтехніки;

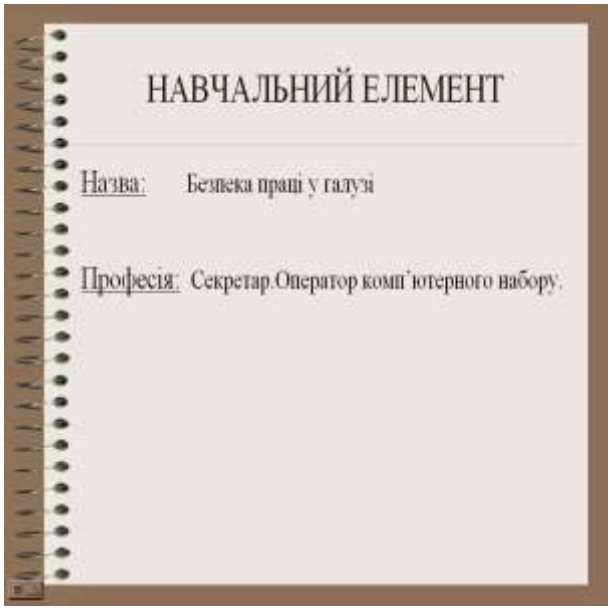
– основні поняття та навички роботи з операційними системами, програмами-оболонками та прикладними програмами корпорації Microsoft та інших розробників програмного забезпечення, в тому числі й умовно безкоштовного програмного забезпечення.

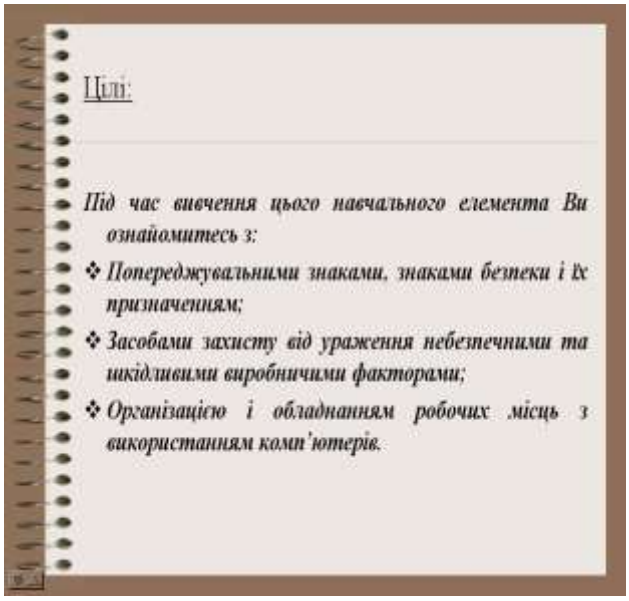
Наведемо приклади Web-сторінки ЕНК професії “Секретар. Оператор комп’ютерного набору”.





Активізуючи кожний із зазначених предметів, ми одержуємо відповідний перелік тем програми, а активізуючи тему, ми одержуємо відповідний навчальний елемент. Наведемо, наприклад, що становить навчальний елемент з охорони праці та техніки безпеки.





Електронні варіанти навчальних елементів побудовані у вигляді презентацій в редакторі Power Point. У кожному навчальному елементі чітко виділені цілі, основні поняття; дії виконуються по кроках згідно чіткого алгоритму, що дає можливість постійно формувати професійні вміння. Після вивчення кожного елементу учні виконують контрольне тестування, що дає картину рівня засвоєння навчального матеріалу. За умов незадовільного результату тестування учні повторно вивчають цей елемент.

Проте не всі предмети вивчаються за допомогою навчального елемента. Скажімо, такі предмети, як “Діловодство”, “Стилістика ділового мовлення” вивчаються на основі використання електронного навчального посібника, що містить гіперпосилання, контрольні запитання, словник. Контроль за рівнем засвоєння навчального матеріалу здійснюється на основі тестування; для цього використовується електронний зошит тестів.

Такий підхід здійснення профільного навчання приваблює школярів своїм естетичним якісним графічним Windows-інтерфейсом, системою телекомунікацій, навігацій, дає можливість кожному в будь-який час за власним темпом навчатися, спілкуватися з колегами, викладачами, самостійно здійснювати контроль за рівнем засвоєння навчального матеріалу, тобто навчатись за власною траєкторією.

Висновок. Ефективність навчання залежить від таких факторів:

– ефективність взаємодії викладача і учня, не зважаючи на те, що вони знаходяться на відстані;
– використання педагогічних технологій;

– ефективність розроблених методичних матеріалів і способів їхньої доставки;
– ефективність зворотного зв'язку.

Іншими словами, ефективність навчання на відстані залежить від якості навчальних курсів та педагогічної майстерності викладачів, які беруть в ньому участь.

Література:

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учебн. Пособие для студ.высш.пед.учебн.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
2. Кадемія М.Ю., Лящ О.П, Стець А.М. Комп'ютерна обробка тестів у професійній діагностиці. Методичні рекомендації. "Подільський регіон", 2004. – 29 с
3. Концепція профільного навчання в старшій школі. Газета "Освіта України" №88 (486), 25 листопада 2003 р.
4. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навчальний посібник. 2-е вид., доп./ За ред. В.М. Кухаренка. – Харків: НТУ "ХПІ", "Торсінг".2001. – 320 с.
5. Українська освіта змінює обличчя з огляду на вимоги сьогодення. Газета "Освіта України" №44-45 (541), 8 червня 2004 р.

УДК 676.518

О.О. Калигаева
г. Краматорск

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРОИЗВОДСТВО

Информационные технологии (ИТ) охватывают все виды технологий, то есть любое оборудование или технику, используемую компанией, институтом или другой организацией, которая обрабатывает информацию.

Одной из задач, которые необходимо решать в преподавании курса по выбору «Основы производств. Информационные технологии производств», – показать, как информационные технологии повлияли на процессы производства, на взаимосвязи внутри производства, на результаты получения конечного продукта.

В данной статье рассматривается вопросы области применения информационных технологий, составляющие информационных технологий, задачи технической структуры производства, создания информационной технологии производства, её основные задачи, возможности и перспективы скорейшего использования этих систем во всех сферах человеческой деятельности.

Одним из сдерживающих факторов возможности использования данных систем для обучения в школах, является закон об интеллектуальной собственности. Данный закон, к сожалению ещё долго не позволит использовать даже элементы прогрессивных информационных технологий для демонстрации их на уроках в школе. Это будет невозможно, так как многие информационные технологии разрабатываются под конкретные предприятия и даже общие концепции недоступны для преподавания. Информационные технологии, разрабатываемые специализированными фирмами, проходят апробацию на курируемых предприятиях и на сегодняшний день не охватывают всего производственного процесса. Надо отдать должное корпорации «Парус», которая безвозмездно предоставляет возможность вести обучение на программных продуктах собственной разработки бесплатно. В связи с выше сказанным на данном этапе мы можем говорить только об общих принципах и частичных разработках, а также концепции в целом.

Термин «информационные технологии» появился в конце 1970-ч гг. и предполагал компьютерную технологию обработки информации. Он объединил все вычислительные и телекоммуникационные технологии и большую часть потребительской электроники радиовещания. Начиная с конца 1970-х гг. дешевая микроэлектроника дала возможность проникновения этой технологии почти во все уголки повседневной жизни и, более того, практически необратимо перемещала и взаимно обогатила свои многочисленные области

применения, включая промышленность, торговлю, управление, образование, медицину, научную и профессиональную деятельность, а также домашний быт.

Компьютеры изменили способы общения, ведения дел и образование. Эта технологическая революция сильно повлияла на все сферы человеческой деятельности, как на профессиональную сферу, так и на частную жизнь.

Кроме преимуществ у современного поколения людей компьютерная революция породила и ряд серьёзные социальные проблемы: уязвимость частной информации и гарантия занятости. Поэтому изучение не только основ производства, но и информационные технологии производства дают современному школьнику знания, позволяющие сориентироваться в выборе будущей профессии.

Как и любая технология, информационные технологии для производства может быть четко разделена на три составляющие:

1. Аппаратное обеспечение. Это – техническая структура предприятия или логический макет, конфигурация машин, систем и прочего оборудования. Это средства согласования задач производства (товаров и/или услуг) с достижением заданного результата или цели.
2. Программное обеспечение. Это комплекс средств позволяющих ответить на вопрос КАК. К ним относятся, набор правил, руководящих принципов и алгоритмов, необходимых для работы технического оборудования. Сюда относятся программы, соглашения, стандарты и правила пользования, направленные на координацию отдельных задач и процесса в целом.
3. Алгоритмическое (интеллектуальное) обеспечение. Эта составляющая позволяет ответить на вопрос ЧТО и ПОЧЕМУ. Данное обеспечение наиболее четко зависит от целей конкретной информационной технологии. Оно должно обосновывать целесообразность использования и развертывания аппаратного и программного обеспечения, а также его конфигурацию в каждом конкретном случае.

Но необходимо отметить, что без четвертой составляющей информационные технологии не смогут функционировать. Это – сеть поддержки или инфраструктура, которая включает необходимые физические, организационные, административные и культурные схемы, включая рабочие задания, требуемые навыки, объём работ, стандарты и критерии, стиль, культуру и организационные модели развёртывания информационных технологий.

Необходимо подчеркнуть, что если отсутствует хоть один из компонентов или он неадекватен, мы не можем говорить об эффективном функционировании информационной технологии в любой сфере.

Область применения информационных технологий.

Сферу применения информационных технологий можно разделить на семь основных областей:

1) информационные системы и обработка данных: объединяя аппаратные средства, программное обеспечение, пользователей, процедуры и данные для создания информационной системы, компьютер используют для обработки данных и представления бизнес-информации;

2) вычисления на персональном компьютере: микрокомпьютер, рассчитанный на одного пользователя, находит применение в разнообразных видах бизнеса и домашних дел; при этом используются такие производительные инструментальные средства, как программное обеспечение для обработки текстов, программное обеспечение для подготовки публикаций с помощью настольных издательских средств, программное обеспечение динамических электронных таблиц, системы управления базами данных и программное обеспечение компьютерной графики;

3) наука и исследования: компьютер используется в качестве инструмента в процессе экспериментирования и разработки;

4) управление процессом и устройством: включает в себя прикладные компьютерные системы управления процессом и устройством, как, например, используемые в процессах производства и изготовления (автоматизированное производство (САР), автоматизированное изготовление (САМ), которые принимают данные по петле обратной связи);

5) образование компьютер используется для совершенствования процесса обучения;

6) автоматизированное проектирование (САД): информационные технологии используются в процессах проецирования новых продуктов, позволяя пользователю создавать и обрабатывать экранное графическое изображение;

7) искусственный интеллект: область исследования, включающая в себя создание компьютерных систем со способностью рассуждать, обучаться или накапливать знания из важнейших категорий, таких как системы, основанные на использовании знаний, понимающие естественный язык и рукописный текст, и робототехнику (интеграция информационных технологий и роботов).

Функциональное применение.

Для многих сфер деятельности предприятия в равной степени подходят некоторые области применения информационных технологий. Так называемые функциональные виды применения могут находиться практически во всех предприятиях, не зависимо от сферы его деятельности.

К ним относятся: расчет заработной платы, счетов к получению, счетов к оплате, гроссбухов; организация и управление запасами; организация работы с персоналом; составление бюджета и автоматизация учрежденческой деятельности. Автоматизация учрежденческой деятельности в данном случае имеет отношение к прикладным компьютерным системам, связанных с обычной работой, и включает обработку текстов, динамические электронные таблицы, компьютерную графику, программное обеспечение для управления базами данных, электронную почту, обработку изображений (факсимиле и сканер изображения), обработку голосовых данных (коммутация голосовых сообщений и телеконференцсвязь в качестве инструмента групповой производительности) и офисные информационные системы. На примере конкретного решения задачи уже происшедших событий телеконференцсвязь «мозговой штурм» при решении вопросов помощи международным экспедициям, попавшим в экстремальные условия, где могут быть задействованы сразу несколько сотен специалистов из нескольких стран.

Некоторые области применения компьютеров могут быть уникальными, такие как производственное планирование (производство), набор текста (издательство), актуарный учет (страхование) и спецэффекты (системы с множеством носителей информации) в сфере маркетинга, рекламы и развлечений (кинофильмы, театральные сценарии в режиме реального времени).

Создание информационной системы производства, которая отвечала бы за весь процесс производства в целом – это вопрос времени, но уже сегодня есть опыт частных разработок предприятий, которые могут служить ориентиром для как специализированных разработчиков, так и для разработки на других предприятиях. Разработанная компьютерная система должна обслуживать основные бизнес-процессы и включать несколько основных систем управления:

• система поиска, обработки и представления информации о внешней среде на основе Интернет-технологий;

• система коммерческой логистики разработана компьютерная система сбора и анализа информации о поставщиках и конъюнктуре сырьевых рынков, позволяющая в режиме реального времени осуществлять выбор оптимальных сроков поставки;

• "Система управления стоимостью продукции", в рамках которой осуществляется многоуровневый процесс планирования и оперативного контроля производственных затрат на всех стадиях прохождения заказов. Система уникальна и не имеет аналогов;

• система "Быстрый маркетинг", обеспечивающая проработку заявок заказчиков и подготовку коммерческого предложения в течение 1-3 дней;

• система автоматизации конструкторско-технологических работ с целью повышения качества и сокращения сроков разработки технической документации с использованием современных пакетов моделирования технологических процессов и конструкций;

• система "Запуск-выпуск", позволяющая осуществлять планирование и оперативное управление производственным процессом изготовления продукции с выбором оптимальных технологических маршрутов движения заготовок и полуфабрикатов;

• интегрированная система бюджетирования, стратегического управленческого учета и финансового менеджмента, ориентированная на решение задач планирования и оперативного управления издержками и финансовыми истоками;

• система управления персоналом и заработной платой на базе "Электронной проходной";

• система электронного депозитария;

• модернизированная система управления материально-техническим снабжением.

Предприятию, реализующему продукцию, как на внутреннем, так и на мировом рынке необходимо постоянно отслеживать положение дел на мировом и внутреннем рынках индустриальной техники и рынке ресурсов (материальных, энергетических, финансовых), конкурентов и покупателей, динамику технических изменений, потребовалось внедрение в корпоративный менеджмент новейших информационных технологий, способных обеспечить реальную интеграцию всех стадий управленческих процедур по всему циклу изготовления продукции с органичным объединением двух процессов – перепроектирования бизнеса и перепроектирования информационной инфраструктуры.

Совместное параллельное проектирование бизнес-процессов и корпоративной информационной системы на базе новейших технологий представляет собой новый этап в развитии интегрированной системы управления предприятием. Стратегически целесообразно формирование единой информационной инфраструктуры предприятия с дальнейшим развитием процесса интеграции его в мировую информационную систему с целью поддержки стабильного устойчивого развития корпоративного бизнеса.

Основные характеристики создаваемой системы:

• модульный принцип построения;

• прозрачность управления за счет интеграции всех производственных сфер, представление информации в режиме реального времени;

• открытость, архитектура клиент/сервер;

• основной объект автоматизации – бизнес-процесс.

Информационная инфраструктура предприятия – неотъемлемая составляющая бизнес-системы, включающая аппаратные, коммуникационные, программные средства и информационные продукты, обеспечивающие выполнение функций управления производством. Информационная инфраструктура подразделяется на три составные части: первая включает сетевую, телекоммуникационную, базовую, программную, аппаратную компоненту – то есть то, что принято называть корпоративной сетью; вторая – взаимосвязанные функциональные подсистемы, обеспечивающие решение задач предприятия и достижение его целей; третья – единое информационное пространство – важнейшая составляющая информационной инфраструктуры, предназначенная для сбора, хранения, обработки и обеспечения регламентированного технологией доступа к необходимой информации в режиме реального времени. Формируемое единое информационное пространство состоит:

базы оперативных данных – это информация о текущей деятельности предприятия или оперативные сведения из внешней среды;

хранилища аналитической информации – это систематизированная информация для сравнительного анализа "план-факт-отклонения" или анализа тенденций развития;

базы знаний – это специальными методами обработанная информация из различных источников для выявления закономерностей развития, многофакторного анализа возможных вариантов для принятия обоснованных управленческих решений.

Таким образом, первая составная часть информационной инфраструктуры предприятия отражает системно-техническую платформу информационной системы, вторая и третья – программное обеспечение (инструментарий реализации функций управления, проектирования, производства на базе современных информационных технологий).

Для обеспечения сквозного и оптимального по времени и затратам управления производством и в едином информационном пространстве, и в режиме реального времени с учетом действующей организационной структуры управления в состав информационной корпоративной системы включены модули. Все модули системы увязаны между собой информационными технологическими цепочками и через специальные интерфейсы

подключены к классам следующих систем:

• конструкторско-технологической подготовки производства и управления данными об изделиях (CAD/CAM/CAE-PDM)

• автоматизированные системы управления технологическими процессами и агрегатами (MMI);

• организационно-экономического управления ресурсами предприятия (ERP);

• исследования информации внешней среды и электронной коммерции (RI-EC);

• поддержки принятия решений (DSS).

Важное место в информационной корпоративной системе занимают АСУ цехов предприятия – центров возникновения затрат. Системы АСУ-цех, предназначенные для оперативного управления цехом, содержат компоненты (приложения) следующих моделей:

управление производством (оперативно-календарное планирование, учет производства, мониторинг хода производства);

управление материальными ресурсами (потребность в материалах, инструменте, контроль лимитов сверхнормативного расхода);

управление персоналом (штаты, фонды, учет рабочего времени, начисление сдельной заработной платы, анализ отклонений от технологий);

управление качеством (учет и анализ брака);

управление отгрузкой (оформление актов готовой продукции и другой товаросопроводительной документации, организация погрузки);

управление ремонтами (состояние парка оборудования, контроль смет затрат РСЭО и капитальных ремонтов).

Системы, реализованные на уровне производств – центров прибыли, кроме перечисленных выше, содержат также приложения следующих модулей:

финансового анализа доходов и расходов, объема продажи выпускаемой продукции;

управления маркетингом, контрактами, ценоформированием;

бухгалтерского управленческого учета хозяйственных операций подразделений, входящих в их состав.

На корпоративном уровне приложения модулей предназначены для сводного планирования, учета и анализа (бюджетного, хозрасчетного, бухгалтерского, статистического, налогового, управленческого) с обеспечением взаимосогласованности, контроля достоверности и непротиворечивости информации.

Важно подчеркнуть, что методики управления реализованы в модулях в четкой интеграции друг с другом и поэтому представляют четкую управленческую систему бизнес-процессами, которая базируется на современных высокоэффективных информационных технологиях.

Сегодня ставятся задачи расширения информационной системы, с целью дальнейшего усовершенствования системы:

создание эффективной сквозной системы проектирования – производства наукоемкой высококачественной продукции для мирового индустриального рынка;

разработка и внедрение системы информационной поддержки регулярного менеджмента на всех уровнях управления;

создание системы разведки информации из внешней среды, сбора, систематизации и анализа информации о внутреннем состоянии фирмы, обеспечение информационной безопасности фирмы;

создание аналитических систем поддержки принятия решений для ситуационного менеджмента на основе трансформаций баз данных в базы знаний; сертификация информационных систем управления, проектирования, производства как систем мирового уровня;

обеспечение перехода от компьютеризированного предприятия к информатизированному.

Таким образом, весь смысл создания единой информационной корпоративной системы заключается, по сути, в использовании достижений информационных технологий для перестройки организации – преодоления инерционности пирамидальной структуры управления, радикального улучшения бизнес-процессов на базе использования ФСА, обеспечивающих достижение стратегических целей. Для этого чрезвычайно важно переосмыслить по-новому обязанности,

ответственность, товарные, финансовые и информационные потоки, документооборот, научиться взаимопониманию, обеспечить интеграцию интересов каждого работника и всего коллектива в их взаимосвязи. Решающим фактором успеха в создании эффективной системы управления бизнес-системой является гармоничное соответствие компьютерных технологий и технологий организации бизнес-процессов.

Уровень информационной корпоративной системы (ИКС) позволяет уже на нынешнем этапе преобразование предприятия приступить к созданию компьютерной экспертно-аналитической системы бизнес-диагностики и антикризисного управления предприятием на основе многомерных корпоративных баз данных и баз знаний.

Проектирование и внедрение единой сквозной интегрированной системы осуществляется за счет собственной разработки программных приложений. Приобретаются только программные комплексы, подобные Pro/Engineer, Cimatron и др., разработка которых невозможна силами высококвалифицированных специалистов менее чем за полтора года.

Создание отвечающей современным мировым стандартам единой сквозной информационной корпоративной системы – чрезвычайно сложная задача, объективно предполагающая наличие соответствующего творческого и научно-технического потенциала. С этой целью необходимо создать мощный корпоративный серверный мегацентр, в структурных подразделениях предприятия должно работать такое количество автоматизированных рабочих мест, которые бы охватывали от 30 до 70 % выполняемых подразделениями функций. При дальнейшем развитии информационных технологий производства нужно стремиться, чтобы вычислительная сеть включала такое количество автоматизированных рабочих мест, чтобы обеспечить 100% процентный охват функций регулярного менеджмента.

Заключение

Очень динамично развиваются высокопроизводительные, надёжные, комплексные сети связи как внутри организации, так и между ними. При этом программные и аппаратные технологии развиваются по пути, который делает возможным обработку большого количества информации в режиме реального времени и допуск к этой информации почти из любой точки при помощи распределённых баз данных.

Развитие дружественного интерфейса позволяет сделать доступ к этим базам пользователям, имеющих невысокий уровень подготовки пользователя.

Усовершенствуется и процесс общения пользователя с сетями: локальными, региональными, национальными и международными. Такое развитие основано на тенденции к открытым системам, которые позволяют переносить семейства программных средств общего применения с одной модели компьютера на другую.

Знание и обучение становятся базовыми способностями технически прогрессивных организаций и сетей между организациями. Подготовка подрастающего поколения к работе в таких организациях задача сегодняшнего дня. Изучение информационных технологий используемых на предприятиях позволит быстрее адаптироваться вчерашнему школьнику, к условиям рынка и более осознано выбрать будущую специальность.

Литература:

1. Автоматизированные информационные технологии в экономике: Учебник / Под. ред. проф. Г.А. Титаренко. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 399 с.

2. Делягин М. Информационная революция, глобализация и кризис мировой экономики//Проблемы теории и практики управления. – 2001. – № 1. – С. 47-53.

3. Информационные технологии в бизнесе. / Под. ред. М. Желены. – СПб: Питер, 2002. – 1120 с.

4. Програма трудового навчання для 11 класів для зазальноосвітніх навчальних закладів „Основи виробництва. Інформаційні технології виробництва” (курс за вибором): Авт.-укл. О.О.Калігаєва.

УДК 373.5.035.3

Ю.Г. Козуб, В.В. Бурдун
м. Луганськ

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ І ФОРМУВАННЯ В НИХ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРОДУКТИВНОЇ ПРАЦІ

Тривалий спад в економіці країни сильно знецінив знання й уміння людини. Одним з наслідків цього є ослаблення мотивації учнів до їхнього одержання в школі. Страждає від цього і професійне самовизначення старшокласників.

У сучасної молоді не сформована готовність самостійно визначати свою долю, вибирати й реалізовувати професійну кар'єру; знижується соціальна активність, мотивація досягнення успіху, росте безініціативність. Випускники школи стають категорією підвищеного ризику: у них немає трудового досвіду, низька або відсутня професійна кваліфікація, не сформовані готовність до праці й до самостійної оцінки обстановки на ринку праці. Вони низько оцінюють роль освіти в професійній підготовці, перекладають на батьків відповідальність за свій життєвий вибір, не виявляють готовності й бажання визначити власну долю. При цьому незадоволеність матеріальним становищем конфліктує з низьким рівнем потреби в праці й нерозвиненою трудовою мотивацією [1, 86].

З іншого боку, сучасний етап суспільного й економічного розвитку висуває високі вимоги до особистості виробника: ставлення до праці як до найважливішого громадського обов'язку; сумлінне ставлення до будь-якої роботи, повага до праці і її результатів; постійний прояв ініціативи, активного, творчого підходу до праці; внутрішня потреба працювати в повну міру своїх розумових і фізичних сил; прагнення будувати працю на принципах наукової організації; ставлення до праці як до усвідомленої необхідності й основної життєвої потреби людини. Тому трудове виховання молоді на сучасному етапі повинно бути спрямоване на виховання психологічної й практичної готовності їх до праці.

Напружена соціально-економічна ситуація, що складається, вимагає серйозного відновлення системи трудового виховання, професійної орієнтації, позаурочної продуктивної діяльності учнів. Завдання педагогів: прищепити учням розуміння того, що найбільшого успіху доб'ється той працівник, який зможе реалізувати себе, насамперед, у професійній діяльності. Учителі повинні виховувати особистість, здатну працювати на совість, орієнтовану на самореалізацію в праці. Трудове виховання повинно бути націлене на усвідомлення учнями моральної цінності трудового початку життя й будуватися на відновленні, багато в чому втраченого в наш час, морально-ціннісного ставлення особистості до праці, коли праця входить у систему вищих цінностей людини і всіх її життєвих орієнтацій.

Щоб праця перетворилася на улюблену справу, людині треба пережити успіх і радість праці. Тому доцільно будувати навчання на вищому, але доступному рівні складності. Пізнаючи радість заслуженого трудового успіху, молода людина здобуває почуття власної гідності, гордості за свою працю. Роль праці для особистості значима як джерело саморозвитку, реалізації закладених у людині можливостей [2, 47].

Актуальність проблеми трудового виховання старшокласників і формування в них позитивного ставлення до продуктивної праці визначаються, на наш погляд, наступними чинниками:

– на сучасному етапі розвитку країни необхідно готувати особистість діяльну, соціально корисну, здатну задовольнити свої запити, а також запити суспільства. А без особистісного ставлення людини до праці, без задоволеності своєю діяльністю цілком розкрити свій потенціал неможливо. Людина, яка приносить користь, перейметься повагою до себе й людей праці, відчує себе повноцінним членом суспільства;

– завдання трудового виховання не повинно зводитися тільки до формування знань, умінь і навичок. Важливо розвивати творчі здібності й інтерес до праці. Саме ці два компоненти і є, на наш погляд, домінуючими при оцінці позитивного ставлення до праці і вони ж у наш час утратили свою актуальність. Прищеплюючи інтерес до праці й розвиваючи творчі здібності, можна виховати людей, здатних створювати нові види продукції, нові технології, що принесе чималу допомогу суспільству й самій людині.

Фундаментальні психолого-педагогічні дослідження різних аспектів трудового виховання в різний час проводилися такими вченими, як Л. Божович, А. Здравомислов, Г. Костюк, К. Платонов, С. Рубінштейн, Д. Тхоржевський, В. Ядов. Чинники й умови формування позитивного ставлення до праці розглянуті в роботах П. Атутова, І. Волкова, Ю. Гільбуха, В. Гурина, Ф. Іващенка, В. Моляка, В. Полякова, Г. Щукіної.

Різні підходи до трудового виховання старшокласників розглянуті в дисертаційних дослідженнях О. Ботоканова, А. Козлова, Л. Нор, М. Пальянова, О. Пашинського, С. Омельченко, В. Сипченка.

Однак нині в Україні проблема трудового виховання старшокласників постає дуже гостро і є недостатньо розробленою. Питання трудового навчання й виховання в процесі продуктивної праці старшокласників досліджені недостатньо: не розроблені виховні функції праці, має місце різний підхід до поняття "продуктивна праця". Більш того, в зв’язку з демократизацією та гуманізацією школи спостерігається насичення навчального плану гуманітарними та загальнонауковими дисциплінами на шкоду предмета трудове навчання.

У даній статті ми торкаємося завдань трудового виховання старшокласників на сучасному етапі й умов формування в них позитивного ставлення до продуктивної праці.

У цілісній системі підготовки молоді до життя й активної трудової діяльності, трудове виховання повинно бути спрямоване на формування морально-вольових якостей особистості, на створення умов для постійної взаємодії праці й морального розвитку людини. Знання того, що таке праця і яка її роль у житті суспільства й людини, є необхідною умовою для засвоєння системи моральних понять, що визначають ставлення до трудової діяльності окремо взятої особистості. Оскільки психологічною основою поведінки й діяльності людини є її потреби, одне з найважливіших завдань виховання – формування в молоді системи розумних потреб, які узгоджуються із соціально-економічними умовами життя суспільства. З усією визначеністю ця обставина була підкреслена А. Макаренком, який писав про необхідність відбору й виховання людських потреб і приведення їх до тієї моральної висоти, що спонукує людину до боротьби за подальше вдосконалювання. Виховання розумних потреб – процес тривалий і складний, оскільки далеко не кожна людина порівнює свої потреби з власним внеском, за допомогою праці, в їхнє задоволення.

Вихованню розумних і здорових потреб, що визначають спрямованість і зміст активності людини, сприяє виховання ціннісного ставлення до праці й тим самим перетворенню праці в першу життєву необхідність для будь-якої людини. Питання в тім, як, яким шляхом, за допомогою яких засобів задовольняє молодь свої потреби. В ідеалі насущні потреби викликають необхідність у праці, що виникає на основі активності й діяльності суб’єкту. Але чи всі потреби старшокласники задовольняють за допомогою своєї особистої участі в трудовій діяльності? Звичайно ж, ні. Отже, можна зробити висновок, що якщо потреба задовольняється без праці, то цінністю вона не стає й ціннісного ставлення не виникає. Лише за умови задоволення власною працею своїх потреб індивід вступає у взаємодію з іншими індивідами, і тільки тоді створюється поле для суб’єктивних взаємин.

Стрижневим, системоутворюючим початком особистості, яка має позитивну моральну орієнтацію, є працьовитість – постійне прагнення до активної самостійної трудової діяльності, як інтелектуальної, так і фізичної. Тому її формування – центральне завдання трудового виховання. Провідним засобом тут є постійне привчання до самостійної трудової діяльності, доступної й посильної для дітей.

Сполученим, нерозривно зв’язаним з цим центральним завданням є завдання формування в учнів відповідної системи відносин: позитивного ставлення до будь-якого

виду праці як єдиному морально виправданому засобу задоволення потреб і прагнень, що виникають, до трудового способу життя, до людей праці; раціонального дбайливого ставлення до предметів і знарядь праці, до навколишньої природи, перетвореної в процесі трудової діяльності. Загалом усе це спрямоване на сприяння загальному моральному становленню особистості.

Наступним за значимістю й важливістю завданням трудового виховання є всілякий розвиток у старшокласників активності, самостійності, уміння самим знаходити гідну сферу докладання своїх сил. Пасивність і безініціативність у сучасних умовах ведуть до особистих життєвих катастроф, невміння влаштувати своє життя й життя близьких людей. Розвиток активності й самостійності, безумовно, вимагає використання діяльностного підходу до педагогічного процесу, створення ситуацій, коли дітям самим приходиться вирішувати навчальні або життєві завдання. З формуванням таких особистісних якостей, як активність і самостійність, нерозривно пов'язаний процес розвитку творчих сил і здібностей, які проявляються в нестандартному рішенні навчальних чи життєвих завдань, що виникають.

Одним із завдань трудового виховання підростаючого покоління є оволодіння ним необхідної для наступної професійної підготовки і подальшого самостійного трудового життя системою знань. Системоутворюючим чинником тут можуть служити найбільш загальні, характерні для різних типів виробництв і галузей трудової діяльності людини біологічні, фізичні й хімічні процеси.

Одне з корінних завдань трудового виховання – вироблення в дітей загальнотрудових умінь і навичок. Дуже важливим при цьому є розвиток наявних у кожної дитини нахилів. Безумовно значимим є своєчасний розвиток руки, окоміру, просторових відчуттів, координації і спритності рухів, необхідних для ефективної напруженої трудової діяльності, а також виявлення й розвиток притаманних дитині схильностей до визначених видів фізичної й інтелектуальної праці [3, 58].

Особливе місце в сучасній концепції трудового виховання приділяється оволодінню новими інформаційними технологіями, оскільки в умовах ринкової економіки, жорсткої конкуренції вміння швидко одержувати або передавати необхідну інформацію найчастіше є вирішальною умовою успіху трудової діяльності. Вивчення попиту на визначений товар чи вид послуг, технології його виробництва або їхнього надання, способи й можливості рекламування й реалізації не можуть бути ефективними без відповідного інформаційного забезпечення.

У педагогіці й психології накопичено чимало фактів, які показують, що трудова діяльність як багатьох дорослих, так і школярів цілком виразно спонукається тим, наскільки високі результати їхньої праці. З ними пов'язане формування таких мотивів, як особиста значимість праці, свідомість її суспільної важливості, почуття гордості за цю працю, домагання на високий рівень досягнень у праці чи в оволодінні професією. Особливо чітко роль результатів праці виступає у формуванні домагань особистості, тобто рівня тих цілей і завдань, що особистість вибирає і ставить перед собою в трудовій діяльності. При цьому має місце своєрідний зворотний зв'язок – особистість свідомо чи несвідомо враховує рівень раніше досягнутих результатів, узгоджує з ними нові цілі й завдання.

Спостереження показують, що особливо великий ефект тих результатів, що одержані школярем уперше в його житті або в які вкладено ним багато сил, фізичних чи розумових, а також результатів, отриманих більш економічним способом (порівняно із загальноприйнятим чи порівняно з іншими учнями). Саме з їхнім досягненням пов'язана поява сильних позитивних практичних почуттів.

У процесі праці й спілкування з іншими членами трудового колективу відбувається подальший розвиток почуттів – найважливішого регулятора поведінки людини, показника її ставлення до самої праці, до інших учасників. Одні почуття людина вчиться подавляти як недоречні чи суперечні прийнятим нормам поведінки, до переживання інших вона прагне (наприклад, почуття успіху, задоволеності результатами своєї праці). Треті почуття видозмінюються у зв'язку з усвідомленням значення трудової діяльності для суспільства, з усвідомленням своєї участі в цій діяльності. Формуються зовсім нові, так звані практичні почуття: захопленість своєю працею, милування її продуктами, почуття гордості за свою

працю, почуття відповідальності за доручену справу, упевненість у своїх силах.

Зростання вихованості особистості в трудовому процесі можна побачити в тому випадку, якщо: у повсякденній розумовій праці формується ставлення до навчання як потреби працювати щоденно, постійно підтримувати пізнавальну активність і інтерес до самостійного здобуття знань; формується ставлення до праці як життєвої потреби, при самостійному, ініціативному і творчому застосуванні знань; якщо в навчальній і трудовій діяльності знаходять задоволення й інші суспільні й особисті потреби (спілкування, самоствердження, реалізація творчих здібностей, успішний вибір творчого шляху).

За самооцінкою, об'єктивними показниками, узагальненням результатів незалежних характеристик найменш сформованими якостями, що визначають становлення школярів до праці, виявляються ініціатива, прояв творчості в трудовій діяльності. Ми співвідносимо дану властивість особистості зі ставленням до праці, тому що саме непідготовленість до творчої діяльності, у більшості випадків, породжує негативне ставлення до праці в матеріальному виробництві.

Не спостерігаючи творчих можливостей продуктивної праці, виступаючи лише в ролі пасивних виконавців, учні не одержують задоволення, що стає передумовою відсутності інтересу до праці взагалі.

Виходячи з усього вищесказаного, стає очевидним, що для школи одним з найважливіших завдань повинна стати інтенсивна й усебічна підготовка старшокласників до майбутньої трудової діяльності, яка забезпечить їм економічну незалежність, наповнить моральним, духовним змістом їхнє життя, сформує готовність вирішувати проблеми, що виникли перед ними й суспільством.

Більшість учителів зазнають певних труднощів у постановці цілей виховання, у підборі адекватних форм, методів і способів формування позитивного ставлення до праці. Одним зі способів ліквідації цього недоліку повинно стати забезпечення вчителів відповідними рекомендаціями, у яких повинні бути сформульовані умови формування позитивного ставлення до праці й передбачений визначений набір дидактичних і виховних засобів, що забезпечать їхнє досягнення.

Нами був проведений констатуючий експеримент у школах міста Луганська й області, відповідно до якого були сформульовані умови, при дотриманні яких у старшокласників може бути сформоване позитивне ставлення до продуктивної праці. Розглянемо ці умови:

1) сформованість мотивів позитивного ставлення до продуктивної праці;
2) стимулювання продуктивної праці;
3) організація умов роботи, які відповідають визначеним нормам (стан устаткування, інструментів і пристосувань, естетичне оформлення майстерні, зручність робочих місць, дотримання правил охорони праці);
4) добір цікавої продукції і якісне її виготовлення;
5) правильна й чітка організація праці;
6) створення умов, які дозволяють учням реалізовувати свої знання на практиці;
7) забезпечення організації творчого характеру роботи учнів;
8) наявність високого професійного рівня викладача;
9) наявність інтересу й здібностей в учнів до даного виду діяльності.

У подальшій нашій роботі нами були запропоновані педагогічні рекомендації з формування позитивного ставлення до продуктивної праці в старшокласників, що були співвіднесені з розглянутими вище умовами. Розглянути ці рекомендації в межах даної статті не уявляється можливим.

Найбільш ефективно завдання сучасного трудового навчання й виховання можуть бути вирішені шляхом організації цілісного навчально-виховного процесу технологічної підготовки учнів, використання у викладанні сучасних педагогічних технологій і методів навчання, що розвивають особистість. Особливу значимість при цьому має метод проектів, що дозволяє школярам в системі опанувати організацією практичної діяльності по всьому проектно-технологічному ланцюжку – від ідеї до її реалізації в моделі, виробі (продукті праці). Виходячи з цього, ми вирішили використати в своїх дослідженнях для формування позитивного ставлення старшокласників до праці проектний метод навчання.

Під методом проектів розуміється спосіб організації пізнавально-трудової діяльності учнів з метою рішення проблем, пов'язаних із проектуванням, створенням і виготовленням реального об'єкта (продукту праці).

У 2001 році Міністерством освіти і науки України була затверджена програма для загальноосвітніх навчальних закладів "Трудове навчання. 5-9 класи", розроблена відповідно до Державних стандартів освітньої галузі "Технології". Реалізація кожного з блоків варіативної частини цієї програми має бути виконана у формі проектів. Під проектом розуміється обґрунтована, спрямована й усвідомлена діяльність, спрямована на формування в учнів певної системи творчо-інтелектуальних і предметно-перетворюючих знань і вмінь [4, 138].

Виходячи з вимог цієї програми, ми розробили "Положення про учнівський проект". Положення складається з наступних розділів: мета і завдання проектів, тематика проектів, основні вимоги до виконання проектів, порядок виконання проектів, форма звіту з проекту, критерії оцінки проектів. Положення постійне допрацьовується й коректується, створюється банк проектних робіт, який включає фотографії об'єктів і пояснювальні записки до них. Упровадження проектної діяльності здійснюється нами в п'ятьох школах міста Луганська й двох школах Луганської області.

Метод проектів орієнтований на самостійну діяльність учнів. Самостійна творча робота виконується учнями або їхньою групою під керівництвом учителя. Крім того, метод проектів формує в школярів основи технологічної грамотності, культури праці й обробки різних матеріалів. Метод проектів дозволяє активно розвивати в учнів основні види мислення, творчі здібності, прагнення самому творити, усвідомлювати себе творцем. В учнів виробляється й закріплюється звичка до аналізу споживчих, економічних, екологічних ситуацій, здатність оцінювати ідеї, виходячи з реальних потреб, матеріальних можливостей і умінь вибирати найбільш технологічний, економічний, що відповідає вимогам дизайну спосіб виготовлення об'єкта проектної діяльності.

Після проведення експерименту значимість продуктивної праці для старшокласників підвищилася. Кількість старшокласників, максимально вдоволених і вдоволених продуктивною працею, збільшилася відповідно на 4,1% і на 14,6%; зменшилася кількість старшокласників, які байдуже ставляться до продуктивної праці, з 34% до 24,2%.

Таким чином, експеримент дозволив нам:

– змінити структуру мотивів і установок старшокласників, підвищити значимість продуктивної праці в їхньому житті, показати значення продуктивної праці в житті суспільства й особистого життя кожної людини, розкрити можливості самореалізації для старшокласників за допомогою продуктивної праці;

– створити умови для здійснення продуктивної праці відповідно до вимог наукової організації праці, вимог техніки безпеки;

– організувати продуктивну працю учнів з урахуванням їх інтересів і здібностей, забезпечити творчий характер продуктивної праці;

– перевірити вплив вищевказаних чинників на величину задоволеності продуктивною працею і сформованість позитивного ставлення до продуктивної праці.

Література:

1. Забродин Ю.М. Готовность молодёжи к выбору профессиональной карьеры // Школа и производство. – 1999. – № 6. – С. 86-88.
2. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 274 с.
3. Иващенко Ф.И. Психология трудового воспитания. – Минск, 1981. – 143 с.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів "Трудове навчання 5-9 класи". – К.: Шкільний світ, 2001. – 311 с.

УДК 372.46:371.13

Н.В. Котух
м. Полтава

ТРАДИЦІЙНА КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВА ОСВІТА ЯК ДЖЕРЕЛО ВАРІАТИВНОСТІ

Сучасні вимоги до комунікації та мовленнєвої освіти орієнтують учителя на здійснення завдання забезпечення належного рівня загальної та комунікативно-мовленнєвої компетенції школярів, що є однією з найважливіших умов їх успішної соціалізації. У зв'язку з цим останнім часом об'єктивно актуалізується комплексне бачення проблеми спілкування, що зумовлює аспектний її розгляд з таких позицій:

– можливості функціонально-комунікативного підходу у мовній освіті (Вашуленко М.С., Каліш В.А., Паламар Л.М.);

– удосконалення роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів (Артемова О.І., Бадер В.І., Варзацька Л.О., Каніщенко А.П., Міненко Л.М., Мовчун Ф.І., Олійник І.М., Орап М.О., Хорошковська О.Н.);

– розвиток комунікативної культури вчителів (Васильева М.П., Гриньова В.М., Комарова І.І., Садова В.В., Тимченко І.І., Усатий В.Д.);

– організації спілкування у процесі навчальної і позанавчальної діяльності (Березюк О.С., Демидова М.Г., Кіліченко О.І., Плиско К.М., Слесик К.М., Філатова Л.С.);

– теоретико-методичні засади професійного педагогічного (Савенкова Л.О.) та особистісно орієнтованого (Богданова М.К.) спілкування.

Зазначені дослідження свідчать про певні здобутки у розкритті проблеми, проте особистісно орієнтована спрямованість освітнього процесу передбачає урахування активності особистості учня як суб'єкта не тільки навчання, а й життя. Реалізація відповідної стратегії діяльності вчителя спирається на залучення до навчального процесу суб'єктивного досвіду мовців, що зумовило визначення мети дослідження: окреслити в якості експериментального й додаткового підхід до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, у якому домінуючими чинниками є опора на особистісно ціннісний комунікативний досвід дитини, набутий у різних сферах життєдіяльності, що передбачає постановку та вирішення завдання обґрунтування педагогічних основ організації діяльності вчителя з формування комунікативних умінь учнів на зазначених засадах.

Дедуктивний пошук спирається на вихідне тлумачення категорії дитинства, пропоноване Фельдштейном Д.І., згідно з яким „Дитинство не можна сприймати як абстрактне визначення сукупності дітей у їх недорослому стані" [5,19]. Дитина є особливим складним світом, „самодостатньою цивілізацією", за А. Сент-Екзюпері, яку треба розгледіти та розпізнати у кожному, що можливе на основі діалогу з нею як унікальним суб'єктом, сутнісно-змістовий розвиток якого не обмежується автоматичним засвоєнням певних соціальних норм та навчальної інформації, а є вплетеним у контекст існування і спирається на компетенцію існування дитини.

Мовленнєвий розвиток також пов'язаний з соціокультурним оточенням, індивідуальним буттям, потребами, мотивацією мовців, їх особистісними рисами та властивостями. Тому першочергового значення набуває визначення сучасних цілей мовної освіти, які були б одночасно вартісними з точки зору потреб учня і реальними з точки зору їх характеристики і ресурсів. Сьогодні головне завдання школи полягає не у озброєнні школярів науковою лінгвістичною теорією, а насамперед у забезпеченні практичних умінь оптимального використання мови як засобу спілкування.

Ефективність спілкування ґрунтується на комунікативно-мовленнєвій компетенції, що складається з компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного і прагматичного. Лінгвістичні компетенції включають лексичні, фонологічні, синтаксичні та інші знання мови як незалежної системи від соціолінгвістичного значення варіантів та прагматичних функцій

реалізації. Соціолінгвістичні компетенції стосуються соціокультурних умов користування мовою через чутливість до соціальних конвенцій (правил ввічливості, норм спілкування, лінгвістичних кодифікацій деяких основних ритуалів у житті суспільства). Прагматичні компетенції пов'язані з функціональним вживанням лінгвістичних засобів.

Сучасний функціонально-комунікативний підхід орієнтований на вирішення завдання формування вказаних компетенцій на основі матеріалізації навколишнього світу у слові, практичного застосування мовного матеріалу для передачі певного змісту у безпосередньому спілкуванні, організації мовних одиниць у комунікативному акті в залежності від мети, умов спілкування та особливостей самих мовців.

За нашого підходу, суттєвим є тлумачення змісту особливостей мовців, яке спирається на категорію особистісної ціннісності і дозволяє вести мову про варіативність у межах і на основі традиційної шкільної мовленнєвої освіти, спрямувати діяльність педагога у русло творчого пошуку шляхів удосконалення мовленнєвої підготовки учнів, сприяє звільненню шкільної мовної освіти від консерватизму, догматизму, авторитаризму, шаблонності, спонукає вчителя до визначення індивідуального стилю педагогічної діяльності, спрямованого на формування комунікативних умінь учнів на основі варіативного комунікативного забезпечення класичної методики.

Поняття особистісної ціннісності введене до наукового обігу та обґрунтоване Н.І. Непомнящою. Її дослідженнями доведено, що певні психологічні утворення починають відігравати провідну роль у загальній картині розвитку, при цьому конституюючою першоосновою виступає ціннісність як найбільш значуща певна галузь дійсності з відповідним змістом і способами діяльності. З іншого боку, поступово виокремлюється і узагальнюється „Я-образ".

Згідно з даною концепцією, ціннісність – певне синтетичне утворення, в якому з'єднані власне особистісне і зовнішнє, об'єктивне. Ціннісність можна одночасно визначити і як об'єктивне бачення особистості (особистість виокремлює та усвідомлює себе через ставлення до певної сторони дійсності, певного об'єкта) і як особистісне бачення об'єктів (ті чи інші сторони дійсності набувають для суб'єкта особистісного смислу). Тоді механізм формування ціннісності можна представити наступним чином: первинне дифузне уявлення дитини про себе, її „образ Я" починає „опредмечуватись", пов'язуючись з позитивними емоційними переживаннями певних видів діяльності. Сфери дійсності виокремлюються для дитини і стають особистісно значущими, асоціюючись з певними відносинами, діяльністю, позитивними почуттями. Тобто виокремлена сфера дійсності набуває особистісної значущості завдяки „опредмечуванню образу-Я".

Саме у віці 6-7 років, за переконанням Н.І. Непомнящої, ці дві лінії перетинаються, починають взаємообумовлювати розвиток дитини та усвідомлюватись нею. Дитина виокремлює себе у системі людських відносин через найбільш значущий для неї зміст, тобто через усвідомлення свого ставлення до даної галузі дійсності, що зумовлює вибірковість та самореалізацію суб'єкта у певній сфері. Отже, особистісна ціннісність – це та сторона дійсності, через ставлення до якої дитина виділяє, а на певних етапах усвідомлює себе як особистість.

На категорію ціннісності у дослідженні особливостей мислення дітей спирається Т.М. Овчинникова. Зокрема, автор виявляє залежність особливостей мислення дитини від типу особистісної ціннісності, яка є центральним утворенням особистісної сфери, визначає в якості опорного поняття стратегію пошуку рішень, під якою розуміє загальний напрямок, що конкретизується на кожному окремому етапі діяльності.

В результаті дослідження Т.М. Овчинниковою встановлено, що певний тип ціннісності обумовлює змістову характеристику мислення, тобто виконання конкретної діяльності є „вплетеним у більш широкий мотивований контекст, який визначається типом особистісної ціннісності". Внаслідок цього у процесі виконання діяльності формується відповідний спосіб оперування матеріалом, який дослідниця визначає як „стратегію пошуку рішень" і пропонує вважати узагальненим психологічним утворенням, у якому фіксований досвід особистості, що проявляється у різних видах діяльності.

Результати досліджень Н.І. Непомнящої і Т.М. Овчинникової [2; 3; 4], загальнопсихологічний закон про органічний зв'язок процесів мислення та мовлення дозволили нам визначити, як реалізується тип особистісної ціннісності у мисленнєво-мовленнєвій і комунікативній активності дитини. Особливості психологічної структури особистості, центральною ланкою якої є ціннісність, проецируються на мисленнєво-мовленнєву діяльність дітей, зумовлюючи специфіку комунікативно-мовленнєвих проявів. Виходячи з комунікативно-мовленнєвої активності дитини, ми виділяємо такі типи ціннісності:

1) реального практичного функціонування;
2) „свого світу" (уяви, гри, фантазії);
3) пізнання і навчальної діяльності;
4) спілкування та відносин з оточуючими.

Кожен тип ціннісності у поєднанні з відповідною стратегією пошуку рішень обумовлює певні загальні для дітей даної групи риси, які ми характеризуємо за напрямками: тематика, словник, тип мислення, контактність (схильність до спілкування), рівень навчальних досягнень. За усієї різноманітності комунікативно-мовленнєвих проявів, можливо виокремити певні сторони, що містять більш-менш диференційовану інформацію про особистісні особливості мовця, його життєвий досвід, світогляд, специфіку мисленнєвих процесів.

Розглянемо комунікативні можливості і особливості дітей означених груп, адже від усвідомлення вчителем міжгрупових відмінностей залежить успішність організації діяльності з формування комунікативних умінь школярів. Певний тип особистісної ціннісності у поєднанні зі стратегією пошуку рішень обумовлює своєрідність мислительних операцій, які проявляються у мовленнєвому „самопроясненні".

1. Діти з ціннісністю реального практичного функціонування переважно здатні до обговорення тем конкретно-побутових, охоче розповідають про функціональне призначення знайомих їм предметів, дають поради з власного досвіду їх використання. Але лексичний склад відрізняється обмеженістю, характерною є стереотипність у побудові фраз (що? для чого?), скутість у висловленні розгорнутих думок.

Дітям даної групи властива стратегія „Діяти так, як починав". Їм притаманна відсутність аналізу діяльності, що виконується, певний ступінь механічного функціонування, коли смисл діяльності виявляється майже загубленим. Зазначену особливість яскраво демонструє стереотипність висловлювань, однотипність побудови фраз, однобічна характеристика при співставленні предметів (колір, функція), конкретне розуміння метафор ї прислів'їв. Отже, учні даної групи не в змозі адекватно інтерпретувати власний суб'єктивний досвід у практичній діяльності з метою його використання у спілкуванні. Цьому заважає , по-перше, властива їм стратегія пошуку рішень, яка спирається на стандартність думки і слова; по-друге, бідний словник, пов'язаний зі сферою практичної діяльності і функціонування предметів; по-третє, низький рівень розуміння умовності мови та переносного значення слів, що певною мірою є похідним від попередніх причин.

2. Ціннісність „свого світу" характеризує творчу особистість, яка на перше місце ставить не реальне життя, а уявний фантастичний світ, у якому розгортається віртуальне життя дитини. Комунікативно-мовленнєва потреба у таких дітей виявляється специфічно: у прагненні відтворити не справжній світ життєвих відносин, а світ уяви і фантазії. Мовлення емоційне, образне, сюжетно багате і лексично різноманітне. Дитина з захопленням передає перебіг подій у казках, мультиплікаційних фільмах, а також з легкістю вигадує власні сюжети фантастичних історій.

Діти з типом ціннісності „свого світу" виявляють у шкільному спілкуванні полярні позиції, що залежить від ставлення вчителя до проявів дитячої вигадки, творчості і фантазії. За позитивного ставлення, комунікативні уміння дитини досить високо розвинені, учні охоче створюють цікаві сюжети, супроводжуючи політ думки відповідним вербальним підтвердженням. Якщо вчитель ігнорує дитячу творчість, діти з ціннісністю „свого світу" замикаються, адже не відчувають до себе інтересу, іноді бояться бути невизнаними або висміяними. Отже, формування комунікативних умінь дітей вказаної групи є процесом

співвідносним зі ставленням учителя до творчого самовираження.

3. Учні з ціннісністю пізнавальної діяльності та навчання обирають стратегію „Робити так, як цікаво + дізнатися нове”. Їм властивий ретельний аналіз пропонованої діяльності та усвідомлення дій на кожному з її етапів. Мовлення школярів багате, виразне, логічне, точне. Діти виявляють гарне розуміння умовності мови, з легкістю тлумачать зміст прислів’їв і метафор, використовують образні вислови у мовленні.

Ціннісність пізнання і навчальної діяльності дозволяє забезпечити спілкування на основі як пізнавальних та навчальних, так і інших тем. Пластичність у тематичній інтерпретації, варіативність висвітлення дозволяє здійснити стратегія пошуку рішень, що спонукає до знаходження найбільш точних вербальних відповідників думки. Формування комунікативних умінь як засобу привернути до себе увагу співрозмовника у навчальних умовах має оптимальні можливості.

4. Комунікативно-мовленнєва діяльність дітей з ціннісністю спілкування і відносин характеризується різнобічними проявами. Проте зберігається основне – орієнтація на оцінку дорослого, ставлення якого є для них значущим. Комунікативно-мовленнєва діяльність виступає засобом досягнення найбільш цінного для них – спілкування або отримання схвального відгуку оточуючих через спілкування. З метою досягнення цілі діти обирають стратегію „Робити так, щоб сподобалось експериментатору”. У процесі аналізу завдання дитина намагається зрозуміти, що їй слід зробити, щоб дорослий був задоволений. Характеристикою мовлення є його висока пластичність, не схильність до стереотипних фраз, що пов’язане з постійним пристосуванням до співрозмовника.

Діти з ціннісністю спілкування і відносин в умовах шкільного навчання мають мінімальні можливості для виявлення та формування комунікативних умінь. Прагнення комунікативних контактів на уроці розцінюється як порушення дисципліни і засуджується вчителем, на перерві все відбувається стихійно і настільки швидко, що дитині ніколи й усвідомити причини вдалого чи невдалого досвіду спілкування. Стратегія пошуку рішень „Робити так, щоб сподобалось іншому” впливає на добір лексичних засобів з урахуванням особистості співрозмовника, проте в умовах уроку постійна орієнтація на офіційний статус учителя нівелює таку діяльність до традиційних шкільних вимог. Отже, маючи потенційні можливості, комунікативні уміння дітей даної групи у шкільних умовах майже не затребувані: питання з’ясування відносин та „дитячі” розмови заважають і відволікають від навчання, вважаються другорядними для вчителя.

Визначення особистісної ціннісності, за нашого підходу, є координуючим центром роботи педагогів з формування комунікативних умінь учнів, що дозволяє вчителеві здійснювати планування і прогнозувати комунікативно-мовленнєву діяльність дітей за напрямками:

- сфери дійсності, актуальні для дитини;
- ступінь і характер виявлення комунікативної потреби;
- зміст і лексичний склад референтного матеріалу;
- особливості мислення дитини;
- образність, виразність, точність мовлення.

Як показали результати дослідження, навчальна успішність дитини пов’язана з її особистісно ціннісною сферою і певною мірою визначається останньою. Звідси висновок, що підвищення ефективності навчання, зокрема, роботи з формування комунікативних умінь учнів, можливе шляхом впровадження педагогічних прийомів, побудованих з урахуванням особистісного фактора.

Засадовим вважаємо психологічний закон, суть якого полягає в тому, що особистість і здібності дитини розвиваються лише у тій діяльності, якою вона займається за власним бажанням і з інтересом, лише тоді „ваш човен попливе за течією” [1, 54].

Близькою для нас є позиція Ю.Б. Гиппенрейтер, висловлена в алегоричній формі: „Наша стратегія нагадує спосіб прищеплення гілки сортової яблуні до дикої. Культурний саджанець в землі не виживає, проте дикий, морозостійкий і невибагливий, його життєві сили живлять і прищеплену гілку. Певні заняття, що пропонують вчителі, теж „не

виживають”, в той же час вони добре „прищеплюються” до вже існуючих захоплень. Спочатку такі захоплення примітивні, але в них є життєва сила, яка здатна підтримати зростання і розквіт „культурного сорту” [1, 55-56]. Отже, комунікативно-мовленнєві уміння здатні успішно формуватись на матеріалі, який є для дитини особистісно значущим, входить до її ціннісної сфери, сприяє самовираженню, відкриває можливості поглиблення і розширення знань у цій сфері, робить дитину цікавою для різних рівних їй і теж цікавих. Це альтернативний шлях до визнання дитини, але не за навчальні досягнення, а за особистісну принадливість, вміння бути собою і виразити себе. Цьому сприяє організація комунікативної діяльності у контексті особистісно ціннісних сфер: практичного функціонування, пізнання, взаємин, творчості.

Дослідження довели, що дитина включає діяльність, яку виконує, до контексту власної життєдіяльності, яка визначається найбільш значущим змістом. Таким чином, пропоновані вчителем навчальні завдання , учень певним чином інтерпретує з урахуванням ієрархії особистісно ціннісних сфер. Навчальна мовленнєва діяльність слугує для школяра приводом для розгортання діяльності з найбільш значущим для дитини змістом (пізнання, спілкування, творчості тощо).Тому не завжди правильно говорити про нерозуміння завдання дитиною (хоча трапляються і такі випадки), учень розуміє його, певним чином осмислюючи на ціннісному рівні. І саме про те, як та чи інша конкретна дитина зможе прийняти завдання, вчителеві важливо знати. Здатність до прогностичної діяльності забезпечує комплекс діагностичних методик виявлення особистісної ціннісності дитини, що дозволяє відшукати індивідуальний підхід, адекватний їй.

За такого підходу вирішення завдання формування комунікативних умінь учнів передбачає розуміння комунікативних умінь як засобу виконання ціннісно значущої для дитини діяльності, яка в свою чергу виступає для неї як мета. Привабливість пропонованого завдання дозволяє дитині реалізувати себе у комунікативно-мовленнєвій діяльності, спираючись на ціннісно значиму, а, отже, найбільш освоєну у мовленнєвому плані, сферу. Свідоме залучення певного завдання в якості засобу до ціннісно значимої для дитини діяльності поліпшує процес виконання цього завдання, робить його вмотивованим, значущим, привабливим. Отже, те, що є ціннісним для дитини має бути осмислене педагогом і запропоноване учневі як мета діяльності, до виконання якої залучається „відпрацювання” засобів – комунікативних умінь.

Передбачаємо заперечення, що не варто „підстроюватись під дитину”, „йти на поводу в неї”. Ми переконані, що саме у сфері спілкування слід „йти від дитини”, щоб піднести її рівень спілкування до якостей, бажаних дорослим. На жаль, на практиці галузь знань і практичного досвіду, які є ціннісними для дитини, офіційною системою освіти ігноруються. Хоча варто було б заохочувати природну дитячу допитливість і зацікавленість у певній сфері, які будуть слугувати стимулом подальшого навчання і життєвою опорою у майбутньому.

Категорія ціннісності поєднує індивідуальний підхід з диференціацією навчання, передбачає рухомість типів ціннісності поряд із визнанням певної сталості виявлення. Ствердившись у своїй групі, дитина робить спробу мігрувати до іншої, що має заохочуватись вчителем. Належність до декількох груп є позитивною і бажаною як для дитини, так і для вчителя, які обопільно докладають зусиль до цього, спираючись на провідне – ціннісність – те, у чому дитина вже змогла ствердитись.

Акцентуємо увагу на тому, що формування комунікативних умінь у молодшому шкільному віці є процесом, по-перше, емоційно залежним, по-друге, включеним у загальну навчальну діяльність з регламентованою структурою. Урахування ціннісності забезпечує сприятливий емоційний фон, є природним регулятором активності на поведінковому рівні, що конструктивно позначається на впорядкуванні мовленнєвого простору.

Емоційна чутливість дітей молодшого шкільного віку потребує гнучких підходів учителя до особистісних проявів кожного, а не генеральної лінії на абстрактну комунікацію. Таку можливість надає урахування категорії ціннісності. За умови виявлення особистісно

ціннісної сфери дитини і відповідної організації комунікативної діяльності, її метою виступає оптимальне „самопрояснення” особистості на основі особистісно ціннісної сфери. Школяр прагне передати співрозмовнику те, що відомо йому самому, те, що є для нього цікавим і значущим. Таким чином забезпечується мотивація комунікативної діяльності, когнітивна особистісно ціннісна основа спілкування й емоційна саморегуляція, яка за даних умов є оптимальною. З огляду на тематику комунікації, визначену учнем і учителем в якості площини, де відбувається формування комунікативних умінь, варіюються види завдань, які мають бути адекватними особистісній сфері дитини.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що формування комунікативних умінь учнів має бути пов’язаним із вивченням комунікації в особистісному плані, як процесу, характер якого залежить від особистісної орієнтації суб’єкта, значущості в його житті комунікативно-мовленнєвої діяльності та її спрямованості на певну особистісно ціннісну сферу.Урахування характерного для дитини типу особистісної ціннісності повинне стати умовою успішного формування комунікативних умінь учнів та основою індивідуальної корекційної роботи, що передбачає розробку експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативних умінь учнів на основі особистісно ціннісної сфери дитини.

Література:

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? – М.: ЧеРо, 1998. – 240 с.
2. Непомнящая Н.И. Становление личности ребёнка 6-7 лет. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
3. Опыт системного исследования психики ребёнка / Под ред. Н.И. Непомнящей – М.: Педагогика, 1975. – 231 с.
4. Овчинникова Т.Н. Личность и мышление ребёнка: диагностика и коррекция. – М.: Академический Проект, 2001. – 192 с.
5. Фельдштейн Д. И. Детство в современном мире: явление, событие, процесс // Мир психологии. – 2002. – № 1. – С.9-20.

УДК 37.015.3

Т.А. Кухарчук
м. Рівне

ВІД ТВОРЧОГО ВЧИТЕЛЯ – ДО ТВОРЧОГО УЧНЯ

Сутність людини – творчість. Саме вона підносить людину над долею, робить її переможцем. Саме в творчості розкривається з найбільшою глибиною внутрішній світ людини. Саме творчість людини перемагає смерть і виходить за обмежений простір своєї особистої сутності. Творчість – початок, що дає людині безсмертя.

Р. Роллан

Є на Землі найдревніших три професії: хлібороб, лікар, вчитель. Особливості праці вчителя полягають в тому, що об’єктом і продуктом її є най унікальніший за своєї цінністю матеріал – людина.

В останні роки в українській школі чітко окреслилися тенденції: зміна цільових орієнтирів у напрямку гуманізації, посилення особистісної орієнтації змісту і технології навчання, індивідуалізації освітніх поглядів учнів, творчої і розвивальної спрямованості, базового навчання, технологізації та комп’ютеризації навчального процесу. Як зазначається в проекті Конституції розвитку загальної середньої освіти: „Освіта XXI сторіччя – це освіта для людини. Її стрижень – розвивально-культорологічна домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє використовувати набуті знання і вміння для творчого розв’язання проблеми, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію,

прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни.”

Ми розуміємо, що життя висунуло запит на виховання творчої особистості, здатної самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі нестандартні рішення.

Творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, який вміє відкинути звичайне, шаблонне. Потреба в творчості є життєвою потребою. Ми знаємо, що творчість – вищий рівень логічного мислення. Станіславський писав, що творчість – це напруження всіх духовних сил людини. Саме творчість породжує щось нове, відрізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю. Для людини творчість означає:

– проникливе спостереження за явищами;
– гнучкість мислення та уяви в їх складному поєднанні;
– вибіркове запам’ятовування;
– вольове напруження, реалізоване в наполегливому пошуку відповіді;
– пильна увага;
– емоційна наснага (натхнення).

У нестабільні часи розвитку України вчитель повинен намагатися підготувати молодь до життя, навчити самостійно розв’язувати проблеми, приймати важливі життєві рішення, володіти високим рівнем знань, мати потяг до нового, оригінального, створити людини, для якої творча діяльність була б життєвою потребою, а творчий стиль поведінки – найбільш характерним.

Розбудова внутрішніх передумов, які забезпечують творчу активність учня, може бути здійснена завдяки:

1) формуванню нового педагогічного мислення вчителя;

2) глибокому вивченню особистісних творчих можливостей учнів, та оцінці їх сформованості;

3) вдосконаленню навчально-виховного процесу через:

– реалізацію психологічних аспектів засвоєння знань;
– задоволення навчальних домагань учнів;
– проблемно-діалогічний підхід;
– нестандартний урок, тощо.

Інноваційне оновлення педагогічних систем має забезпечити зростання особистісного потенціалу учня і вчителя. Тільки творча особистість вчителя може виховати творчу особистість учня. Кожна людина несе в собі певний заряд творчості, і, виявивши його, необхідно спрямувати в певне русло. „Лише той, хто володіє творчою жилкою в житті, може претендувати на творчість у педагогіці. Ось чому у майбутньому педагог стане діяльним учасником життя. В галузі чи теоретичної науки, праці, чи суспільно практичної діяльності – він завжди через предмет свого викладання буде пов’язувати школу із життям” – стверджував видатний педагог Л.С. Виготський.

Відомо чотири рівні педагогічної діяльності:

1) репродуктивний рівень – праця на основі розроблених методик, рекомендацій, власного досвіду вчитель сам відбирає те, що найбільше відповідає умовам, індивідуально-психологічним особливостям учнів;

2) раціоналізаторський рівень – на основі аналізу набутих і конкретних умов праці вчитель вносить зміни в роботу, вдосконалює, модернізує рекомендації, методики відповідно нових завдань;

3) конструктивний рівень – на основі самоаналізу, знання психолого-педагогічних особливостей класу, передового досвіду конструює свої варіанти розв’язання проблем;

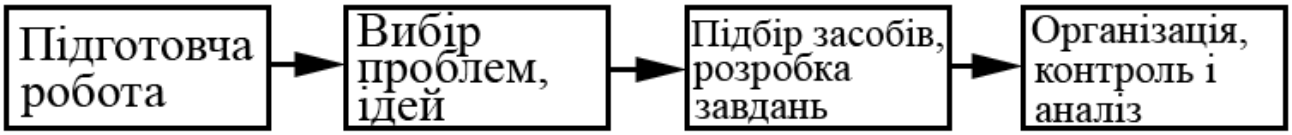
4) новаторський рівень – це розв’язання педагогічної проблеми по-новому, оригінально, з високою результативністю.

Творчість в роботі залежить від таких факторів як:

– демократичний стиль роботи;

– вміння проаналізувати мету і цілі діяльності педагогічного колективу, в організації навчально-виховного процесу;

– розробка шляхів реалізації конкретних педагогічних проблем і ідей. Не боятися ризику в розробці нових ідей.



– вміння бачити позитивне, резерви творчості в аналізі конкретних педагогічних ситуацій в роботі вчителя. Любити таланти своїх дітей;

– розвивати в собі активність, самостійність і гнучкість мислення;

– створювати умови для творчої праці.

Рівень творчості вчителя визначають такі параметри роботи:

– реалізація та модернізація змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу з огляду на нові завдання, які стоять перед школою;

– розробка принципово нових підходів до навчання, виховання та розвитку учнів;

– аналіз та самоаналіз праці;

– дослідницька діяльність і творче узагальнення своєї роботи;

– впровадження в практику роботи нових технологій навчання;

– володіння на високому професійному рівні різними формами організації навчально-виховного процесу;

– обґрунтування вибору дій у конкретній педагогічній ситуації;

– володіння формами і методами організацій навчально-творчої діяльності учнів з розвитку їхніх потенційних можливостей;

– гнучкість у виборі оптимального управлінського рішення у нестабільній ситуації при розв’язанні конкретної педагогічної проблеми, самостійність мислення;

– спроможність оригінально сконструювати навчально-виховний процес;

– вміння бачити позитивне, відшуковувати резерви творчості в аналізі конкретних педагогічних ситуацій.

Для творчого (ідеального) вчителя характерні особистісні якості:

– високий рівень соціальної відповідальності, професійного обов’язку;

– духовна культура, моральність, зрілість, скромність, чесність, вміння переконувати, надихати, активізувати людей;

– справжня інтелігентність;

– чуйність, гуманність, оптимізм, почуття гумору;

– критичність і самокритичність;

– технологічність, раціоналізм, уміння цінувати свій і чужий час;

– самостійність, спостережливість, товариськість;

– цілеспрямованість, наполегливість, працездатність, самодисципліна;

– особистість, якій притаманні якості лідера і яка ефективно взаємодіє в суспільстві.

У роботі з творчо працюючими вчителями слід дотримуватися певних психологічних підходів:

1) поважати в них індивідуальність, неповторність;

2) частіше відмічати їх переваги, не скупитися на похвалу і вираження своїх почуттів;

3) навчитися з великою долею терпіння сприймати емоційні перепади талановитих вчителів;

4) дати можливість творчо настроєним викладачам брати активну участь в

прийнятті рішень і формуванні планів;

5) слід намагатися забезпечити персональне визнання успіхів і досягнень кожної творчої особистості;

6) необхідно підкреслювати важливість вкладу кожної творчої особистості в певну ділянку роботи;

7) час від часу необхідно дати творчим працівникам можливість втілити їх перспективні ідеї але при цьому передбачити розумне припущення на помилку;

8) слід розвивати інтереси передових педагогів і ставити перед ними нові захоплюючі завдання.

Кожний вчитель має свою систему роботи. Це його особистий шлях у професійній діяльності, його особистий набір дослідницьких умінь, здібностей, рівнів їх виявлення. Саме від обізнаності вчителя та володіння педагогічних вмінь та навичок, знання предмету, глибокий інтерес до нього залежить готовність педагога до творчого пошуку разом з учнями. Тоді вчитель може творчо використовувати навчальні та виховні прийоми, комбінувати їх, виробляти нові нестандартні прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів.

Підвищення професійного рівня педагога, тобто його здатність забезпечити зростаючі вимоги щодо виховання і розвитку майбутнього громадянина держави не можливе без пошуків нового та вдосконалення існуючого досвіду. Результат впровадження нового залежить від ступеня новизни, актуальності впровадженої ідеї чи технології, потенційних можливостей і готовності до нововведень, управління процесом нововведень. Не останню роль в цьому відіграє і методичний відділ управління освіти. Пропонуємо вашій увазі структури методичної роботи з вчителями біології та хімії (Додаток 1 та Додаток 2).

Щоб зберегти та збагатити потенціал творчого вчителя, необхідно:

1) залучити вчителя до управлінської діяльності, делегувати повноваження, створити умови для колегіального прийняття рішень;

2) змінювати форми організації методичної роботи (проводити не тільки семінари, а й використовувати групові, індивідуальні, колективні, кооперативні форми, що сприяють самовираженню, саморозвитку особистості, призводять до формування почуття відповідального і творчого професійного зростання);

3) створити належний соціально-психологічний клімат з метою зниження психологічної напруги, а й відповідно створити умови для самореалізації;

4) покращити умови і засоби навчальної праці (за рахунок створення оснащених кабінетів, використання комп’ютерної техніки).

Поки що вчителі хімії та біології працюють порізно, тому виникає необхідність продумати можливість проведення загальноміської науково-практичної конференції для вчителів різних предметів, які працюють над впровадженням проблеми виховання творчої особистості у навчально-виховний процес. Є пропозиція об’єднати зусилля педагогів-однодумців і створити динамічні творчі групи. Передбачається у наступному навчальному році провести зліт творчих вчителів.

Структура методичної роботи
з учителями біології на навчальний рік

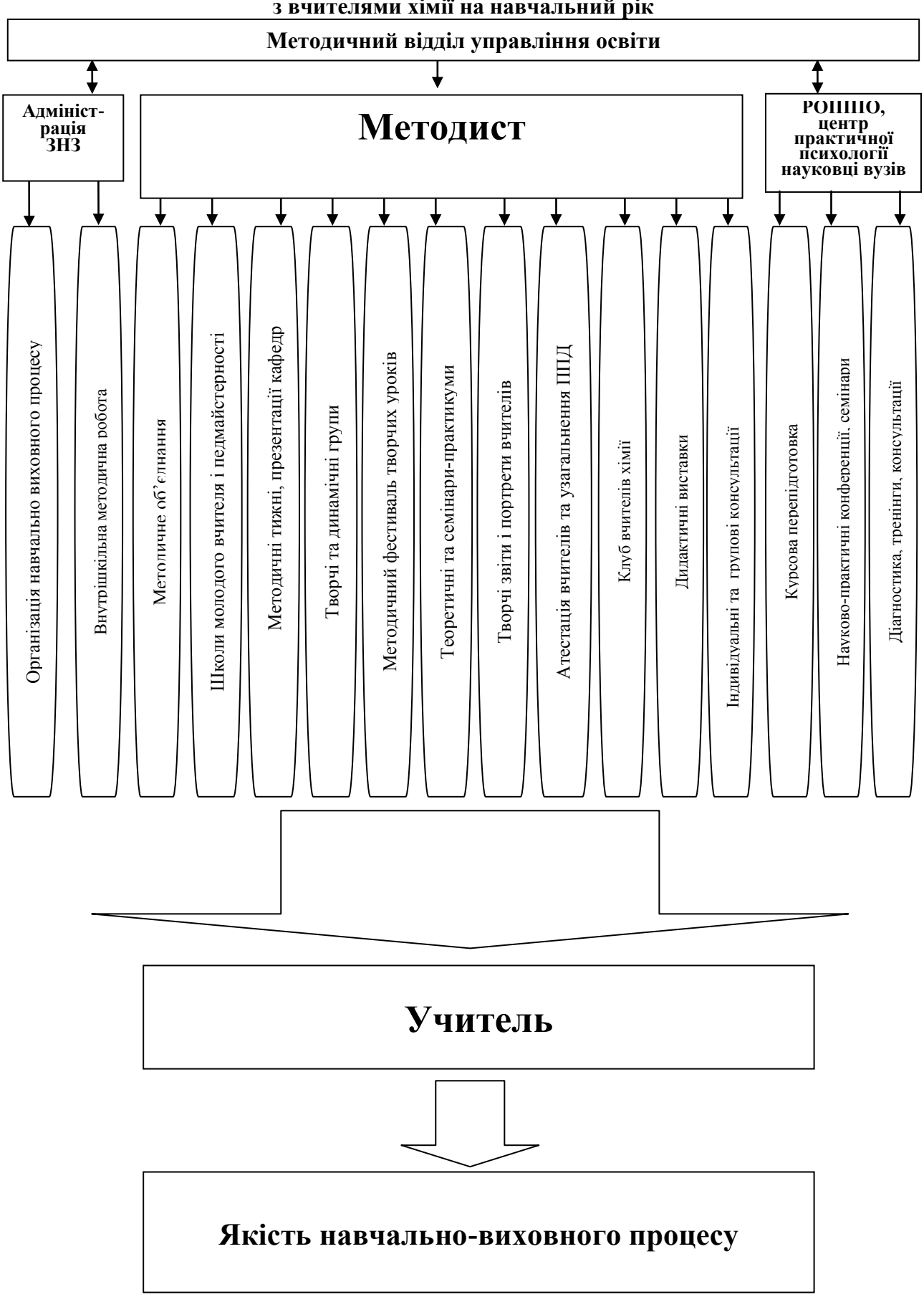
За потребою
Конкурс: „Учитель року”
Творчий портрет шкільного методичного об’єднання НВО №12
Творчий звіт вчителів, що атестуються
Виїзний семінар-практикум у м. Березне Рівненської області
Науково-практична конференція: „Екологічне виховання на уроках біології”

Інструктивні форми роботи
Інструктивна нарада до початку нового навчального року
Методичні оперативки
Індивідуальні та групові консультації для учителів біології шкіл

Обов’язкові
Засідання міського методичного об’єднання
Школа молодого вчителя біології
Школа педагогічної майстерності
Методичний фестиваль уроків творчих вчителів
Теоретичний семінар: „Нові підходи до характеристики сучасного уроку”
Семінар-практикум: „Пошуки ефективних методів організації навчально-виховного процесу з біології
Вивчення передового педагогічного досвіду вчителів ЗНЗ №26 м. Рівного Гуменюк Н.В. та Монько Л.В.
Узагальнення ППД вчителя ЗНЗ №23 Вдовенко Л.Г.
Укладання каталогу передового педагогічного досвіду
Атестація вчителів
Видавнича діяльність
Проведення демонстраційного експерименту з використанням відеотехніки

За інтересами
Творча група „Групові форми роботи на уроках біології”
Творча група „Методи розвитку творчих можливостей учнів”
Динамічна творча група з питання підготовки календарних планів і тематичних атестацій з певних розділів для профільних класів
Випуск методичних бюлетенів, рекомендації
Ярмарки педагогічної творчості
Свято зустрічі з ветеранами педагогічної праці
Декадники педагогічної майстерності
Педагогічний клуб вчителів біології
Педагогічні мости

Структура методичної роботи
з вчителями хімії на навчальний рік



Вчитель, який формує творчу особистість повинен бути новатором. Він характеризується такою пошуковою діяльністю, коли на основі усвідомленого розуміння своєї ролі у суспільстві, безперервного самовдосконалення й саморозвитку власної особистості забезпечить оптимальний варіант навчально-виховного процесу.

Література:

1. Барбіна Є. Професійна майстерність учителя в історії педагогічної думки // Рідна школа. – 1998. – №2. – С. 71-74.
2. Дараган О. Розвитку мислительної активності сприяє психолог // Рідна школа. – 1997. – № 6. – С. 37.
3. Кичук Н. От творчества учителя к творчеству ученика. – Измаил, 1992. – 96 с.
4. Паламарчук В., Рудаківська С. Від творчої особистості до нових технологій навчання // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 52-62.
5. Сисоєва С. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посібник. – К.: ІСДОУ. – 1994. – 112 с.

Д.М. Луп'як
м. Вінниця

СИСТЕМА РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Вивчення творчих здібностей дитини – важлива проблема сучасної педагогічної науки. „Здатність до творчості, – відзначає російський науковець Теплов Б.М. – це найвищий дар, яким нагородила природа людину на нескінченно тривалому шляху її еволюційного розвитку" [5]. Як не дивно, але цей найвищий дар довгий час ігнорувався нашою системою освіти: всі школярі вивчали одні й ті самі предмети за однаковими програмами, підручниками, була відсутня диференціація навчання залежно від нахилів та здібностей дитини. Не зверталась увага на розвиток творчого потенціалу школярів: уроки, як правило, присвячувались засвоєнню готових знань та вмінь, а ось як застосувати їх у нестандартних ситуаціях, відкривати щось нове – цьому не вчили.

З метою створення умов для реалізації здібностей обдарованої молоді, розвитку інтелектуального і творчого потенціалу українського народу було затверджено Указом Президента України від 8 лютого 2001 року № 78/2001 програму роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 роки [4]. Мета Програми – створення в Україні сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу українського народу, пошуку, підтримки і стимулювання інтелектуально і творчо обдарованих дітей та молоді, самореалізації творчої особистості в сучасному суспільстві.

Комплексом психолого-педагогічних, організаційних, правових, економічних і науково-практичних заходів Програми передбачається розроблення і впровадження ефективних засобів та технологій пошуку, навчання, виховання і самовдосконалення обдарованих дітей та молоді, створення умов для гармонійного розвитку особистості.

Гармонійний розвиток особистості неможливий без виховання її творчої активності. Що ж таке творчість? Це діяльність, що породжує якісно нове і позначене неповторністю, оригінальністю та суспільно-корисною, історичною унікальністю. Творчі здібності – це здатність побачити, а точніше знайти проблему, мобілізувати необхідні знання для висунення гіпотези, створити новий оригінальний продукт (відкриття, винахід, розв'язок завдання тощо). Успішний розвиток творчих здібностей можливий лише за допомоги системи завдань, що передбачає творчий підхід учнів. Ці завдання повинні бути різноманітними за характером діяльності і ступенем складності, а також посильні та доступні для розуміння переважною більшістю учнів, щоб виховати в них упевненість у своїх здібностях і можливостях.

Проблема навчання та виховання юних талантів викликає гострий інтерес в усьому світі. Знаний дослідник обдарованості Н.С.Лейтес конкретизував поділ і запропонував розрізняти три категорії здібних дітей [1]:

І – діти з раннім формуванням інтелекту;

ІІ – діти з яскравими проявами здібностей до окремих видів діяльності та предметів;

ІІІ – діти з потенційними ознаками обдарованості.

Як правило, високих результатів такі діти досягають, якщо мають сприятливі умови розвитку. Важливою умовою повної реалізації потенційних можливостей обдарованої дитини є розвиток її позитивної Я-концепції й індивідуальний підхід [3]. Відомо, що обдаровані діти, які мають низьку самооцінку, часто не можуть реалізувати себе і навіть стають невстигаючими, тому учитель має їм допомагати.

Працювати з такими дітьми складно. Учителеві необхідно проявити чуйність та доброзичливість, мати динамічний характер, високий рівень інтелектуального розвитку та почуття гумору. Однією з найважливіших умов розвитку творчого мислення є створення атмосфери, що сприяє появі нових ідей та думок. Критичні вислови на адресу дітей і формування в них відчуття, що їхні пропозиції не розумні, приглушують розвиток творчих здібностей. До дитячих думок учитель повинен ставитись з повагою, необхідно заохочувати учнів до спроби братися за складні завдання.

Уміння йти на ризик є необхідним елементом у розвитку творчих здібностей, які можна стимулювати за допомогою доброзичливої атмосфери. Сам творчий процес розглядається у вигляді трьох взаємопов'язаних етапів:

1. Учень ставить (одержує) завдання та збирає необхідну інформацію.
2. Учень обмірковує завдання (працює над розв'язанням поставлених у ньому проблем).
3. Учень доводить розпочату роботу до завершення.

Кожен з цих етапів потребує певного часу, тому вчитель не повинен підганяти учня, а у випадках безвихідної ситуації має допомагати.

Найбільш вдалим вважають створення диференційованої шкільної системи, що здатна адекватно й автономно реагувати на різноманітні прояви нерівності в задатках, здібностях, обдарованості. Йдеться про збагачене навчання, яке застосовується в роботі з дітьми різних здібностей. Але для цього потрібні певні умови. Насамперед, навчальна програма має бути достатньо гнучкою. Крім того, робота з обдарованими у класах з різними здібностями передбачає внутрішню диференціацію, точніше, індивідуалізацію.

Незважаючи на досить інтенсивні спроби напрацювати єдині теоретичні позиції з даної проблеми та забезпечити координацію зусиль щодо її практичного вирішення, серед фахівців спостерігаєтся розбіжність у думках, але все ж таки більшість науковців вважають за необхідне спеціально навчати дітей. Та постає нове запитання: яку форму навчання краще обрати?

Відомо, що урок є основною формою організації навчально-виховної роботи з дітьми. Тому його якість – одне з основних завдань учителя. Для успішного засвоєння матеріалу, розвитку глибокого інтересу до трудової діяльності, формування вмінь вирішувати творчі завдання необхідно правильно використовувати методи керівництва творчою роботою школярів (лекції, семінари, розповідь, бесіди, пояснення, демонстрації, інструктаж, лабораторно-практичні роботи, дослідження, експерименти), а також їх самостійну творчу роботу (розв'язання творчих технічних і технологічних завдань, творчі вправи, роботу з літературою, самостійні спостереження і конструювання, творчу практичну роботу з виготовлення об'єктів праці).

Ефективність засвоєння учнями знань та умінь з трудового навчання великою мірою залежить від розвитку в них інтересу до предмета. Інтерес дитини позитивно впливає на всі її психічні процеси і функції: сприймання, увагу, пам'ять, мислення, волю.

Активізувати навчання можна тільки тоді, коли в ньому активну діяльність проявляє як сам учитель, так і учні.

Важливу роль у розвитку пізнавальної активності учнів відіграють заняття, які проводяться у формі ділових, рольових та дидактичних ігор. Адже вони збуджують думку дітей, підводять їх до самостійних пошуків і узагальнень, удосконалюють знання. Гра, як відомо, є ефективним і випробуваним засобом активного навчання, але ні в якому разі не універсальним. Завдяки своїй емоційній насиченості уроки-ігри стають ефективним засобом виховання, навчання і розвитку дітей.

Досвід показує, що в трудовому навчанні уроки-ігри доцільно проводити під час закріплення або узагальнення знань, умінь і навичок.

Від ефективності застосування методів залежить глибина, обгрунтованність і міцність тих технічних знань, умінь і навичок, що впливають на формування творчої особистості. Адже наповнені яскравими враженнями уроки зацікавлюють учнів, роблять заняття "школою радості".

Велике значення варто надавати індивідуальному підходу до учнів. Значною помилкою є те, коли учитель планує свою роботу із класом як одним цілим, нерозривним об'єктом. Потрібно спрямовувати власний педагогічний вплив на кожного учня окремо в певному колективі. Здійснюючи індивідуальний підхід до учнів, учитель повинен:

– *систематично і всебічно вивчати індивідуальні особливості учнів;*

– *поєднувати фронтальну, групову та індивідуальну форми організації навчання;*

– *здійснювати організацію самостійних робіт, продуктивної праці учнів з використанням технічної документації різного типу;*

– *проводити поточний індивідуальний інструктаж у процесі виконання практичних робіт, трудових завдань;*

– *використовуати за необхідністю роздатковий матеріал, моделі, натуральні зразки виробів, об'єктів техніки тощо;*

– *проводити індивідуальні бесіди та консультації;*

– *під час первинного засвоєння трудових практичних навичок застосовувати тренажери, пристосування, письмові алгоритми;*

– *використовувати методи програмованого навчання;*

– *диференціювати за рівнем складності технічні задачі та трудові завдання, здійснювати індивідуальний добір об'єктів праці.*

Використовуючи індивідуальну організацію навчально-виховної роботи, вчитель одержує можливість диференціювати технічні та технологічні завдання, враховуючи інтереси учнів, їхні нахили та рівень підготовки.

У своїй роботі значну увагу слід приділяти поглибленню розвитку творчих здібностей учнів. Адже творити, як відомо, означає створювати щось нове, відкривати невідоме. Від природи діти сповнені бажанням творити. Творча праця, можлива лише тоді, коли людина ставиться до роботи з любов'ю, коли вона свідомо бачить у ній радість [2]. Завдання вчителя полягає не лише у вихованні любові до праці, а й у формуванні творчого ставлення до неї. Для творчого спрямування учнів у процесі трудового навчання використовують конструювання за зразком, технічним творчим завданням і власним задумом. Застосування пошукового (еврістичного) методу навчання готує учнів до складної творчої технічної діяльності, праці за власним задумом. Не варто нав'язувати свій стандарт під час виготовлення виробів, потрібно давати можливість учням створювати власні варіанти, власноруч робити щось особливе, творче. Вільний вибір активізує діяльність учнів і підвищує її результативність. Отже, творчі роботи для добре встигаючих школярів мають бути не лише більшими за обсягом чи кількістю вправ, а мати якісно інший характер, сприяти розвитку вмінь і навичок самостійної роботи, творчого застосування знань.

Дуже важливо, щоб у дитячі роки кожна дитина здійснювала руками свій задум. Щоб у роки дитинства кожна людина досягла певних успіхів в улюбленій праці, побачила втілення своїх творчих здібностей, оволоділа майстерністю в улюбленій справі. Якусь одну справу вона повинна навчитися робити вже в шкільному віці добре і гарно. Не кожний учень, що навчається на відмінно, може відмінно зробити щось своїми руками і навпаки.

Шляхи формування і розвитку творчих здібностей учнів слід вишукувати, перш за все, у формуванні інтересу до трудової діяльності. Тому особливу увагу в навчально-виховному процесі, в тому числі і в позаурочній роботі з трудового навчання, слід приділяти організації самостійної роботи учнів, що має носити творчий характер. Практична реалізація цього положення передбачає не просто розширення та поліпшення позаурочної роботи з учнями, а й вдосконалення змісту і методів розвитку творчого мислення.

Найбільш інтенсивний розвиток школяра відбувається не на уроці, а в атмосфері вільного спілкування, дозвілля, праці, улюблених занять, грі. Тому творчо, змістовно повинні проходити позаурочні навчально-виховні заходи.

Як відомо, психолого-педагогічна робота з обдарованими дітьми в процесі позаурочної

діяльності заснована на таких принципах:

- особистісного підходу, який передбачає виявлення, розвиток та реалізацію творчого потенціалу не окремих всебічних якостей, а всієї особистості обдарованої дитини – як певної соціально-зумовленої системи її творчих здібностей;
- індивідуальнісного підходу, згідно з яким визначається неповторність особистості дитини, її самоцінність, наявність права дитини на вільний розвиток свого внутрішнього світу, на своєрідність індивідуального творчого життєвого шляху;
- поєднання спеціальних і універсальних тенденцій розвитку, абстрактного і конкретного змісту навчально-виховної діяльності, спрямованості інтересів, ставленні та реалізації творчого потенціалу обдарованої дитини;
- забеспечення оптимальних умов для саморозвитку та самореалізації творчого потенціалу обдарованої дитини;
- комплексності подання психолого-педагогічної допомоги творчо обдарованій дитині.

Саме активна позаурочна робота з предмету сприяє розвитку у старшокласників технічного мислення, поглибленню знань і вмінь, набутих у процесі трудового навчання, а також застосуванню знань з основ наук на практиці, розширенню уявлень про основи сучасного виробництва, ознайомленню учнів з елементами раціоналізаторської й винахідницької роботи.

Як свідчить досвід, важливе місце в підготовці школяра до життя посідають різні форми позаурочної роботи: тематичні вечори, вікторини, конкурси, брейн-ринги, екскурсії на підприємства тощо.

Незвичайні уроки, позаурочні заходи стають для учнів справжнім святом, перетворюються в уроки радості й творчості. Адже яскраві емоційні враження підвищують якість пізнавальної діяльності школярів, оскільки навчальний матеріал утілюється в цікаву форму.

Аналізуючи власний досвід, можна виділити якості, якими повинен володіти вчитель для роботи з обдарованими дітьми:

- бути доброзичливим і чуйним;
- розбиратися в особливостях психології обдарованих дітей, відчувати їхні потреби та інтереси;
- мати високий рівень інтелектуального розвитку;
- мати широке коло інтересів;
- бути готовим до різноманітних обов’язків, пов’язаних з навчанням обдарованих дітей;
- мати педагогічну і спеціальну освіту;
- мати живий та активний характер;
- володіти почуттям гумору;
- виявляти гнучкість, бути готовим до перегляду своїх поглядів і до постійного самовдосконалення;
- мати творчий, можливо, нетрадиційний світогляд;
- бути цілеспрямованним і наполегливим;
- володіти емоційною стабільністю;
- уміти переконувати;
- мати схильність до самоаналізу.

Серед ефективних форм творчо-практичного навчання школярів, які виявляють схильність до предмету, виділяються учнівські змагання, особливо предметні олімпіади. Значну увагу потрібно звертати на підготовку та проведення олімпіад із трудового навчання, які проводяться в три тури: перший тур – усередині класу; другий тур – змагання між учнями паралельних класів; третій тур – шкільний, переможці якого стають учасниками міської олімпіади (ІІ етап Всеукраїнської олімпіади). З такими учнями проводиться цілеспрямована робота, учні опрацьовують матеріал, набагато ширший від програмного, виготовляють складні вироби, як за кресленням так і за власним бажанням. Третій етап – обласна олімпіада і четвертий заключний етап – Всеукраїнська. Залучення учнів до участі в олімпіадах вважаємо важливим елементом роботи вчителя.

Досвід роботи в ЗСШ І-ІІІ ступенів № 22 м. Вінниці показує ефективність використання даної системи, що пітверджують нижче наведені результати.

Результати участі учнів школи на різних етапах олімпіад

з трудового навчання

Навчальний рік	Прізвище та ім'я учасника олімпіади	Клас	Всеукраїнська олімпіада		
			II етап	IIIетап	IV етап
1994-95	**Поліщук В'ячеслав**	11	**I**	**I**	**III**
1995-96	**Андрєєв Андрій** **Попик Олександр**	10 9	**II** **II**	**II** **V**	**III** **-**
1996-97	**Андрєєв Андрій** **Ляховский Максим** **Вацик Олександр**	11 11 9	**I** **II** **I**	**I** **II** **IV**	Не проводилась
1997-98	**Кухтін Василь** **Поліщук Євген**	11 8	**I** **I**	**III** **III**	
1998-99	**Поліщук Євген** **Гуменчук Сергій**	9 9	**I** **I**	**V** **I**	
1999-00	**Гуменчук Сергій** **Поліщук Євген** **Кирилюк Михайло** **Борачук Олександр**	10 10 9 9	**II** **II** **I** **II**	**II** **III** **IV** **V**	**-** **-** **-** **-**
2000-01	**Гуменчук Сергій** **Токар Володимир**	11 9	**I** **I**	**I** **I**	**I** **I**
2001-02	**Токар Володимир** **Дудар Вадим** **Буйновський Андрій**	10 9 9	**I** **I** **II**	**I** **II** **II**	**I** **-** **-**
2002-03	**Токар Володимир** **Дудар Вадим** **Ковальов Олександр**	11 10 9	**I** **I** **I**	**I** **I** **II**	**III** **IV** **-**
2003-04	**Дудар Вадим** **Ковальов Олександр**	11 10	**I** **I**	**II** **VI**	**-** **-**

Загалом призових місць в усіх етапах олімпіад – **48**.

Із них: перших – **28,** других – **14**, третіх – **6**.

Враховуючи власний досвід роботи в школі і дослідження з цього питання, виділимо напрями, що сприяють ефективній роботі з обдарованими дітьми:

- повага до бажання учнів працювати самостійно;
- уміння утримуватись в процесі творчої діяльності;
- надання дитині свободи вибору галузі застосування своїх здібностей, методів досягнення мети;
- індивідуальне застосування навчальної програми залежно від особливостей учня;
- заохочення роботи над проектами, запропонованими самими учнями;
- виключення будь-якого тиску на дітей, створення вільної атмосфери;
- схвалення результатів діяльності дітей в одній галузі з метою спонукати бажання випробувати себе в інших галузях діяльності;
- підкреслювання позитивного значення індивідуальних відмінностей;
- надання авторитетної допомоги дітям, які висловлюють відмінну від інших точку зору і у зв'язку з цим відчувають тиск з боку ровесників;
- терпиме ставлення до можливого безладдя;
- заохоченя максимальної захопленості у спільній діяльності;
- переконання учнів, що вчитель є їхнім однодумцем.

Література:

1. Лейтес Н.С. Способности и одаренности в детские годы. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
2. Педагогическая система А.С.Макаренко и современность. – М., 1980. – 287с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
4. Указ Президента України. Про програму роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 р. – К.: 8 лютого 2001 р. №78/2001.
5. Теплов Б.М. Способности и одаренность. – М., 1985, – Т.1.
6. Caral Addison akacs. Одарёные дети. Пер.с анг. – М., Прогрес, 1991.

УДК. 373.037

Н.С. Матяш
м. Вінниця

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДИЗАЙНУ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Постановка проблеми. На всіх етапах розвитку педагогічної науки актуальною залишається проблема естетичного виховання молодших школярів, зокрема в процесі трудового навчання. Бачення школярами краси трудового процесу не тільки сприяє розвитку подальшого інтересу до праці, а й виховує покоління людей активних, творчо розвинутих, з високим рівнем естетичної ерудиції. Ефективність роботи школи в підготовці учнів до естетико-трудової діяльності значною мірою залежить від організації навчально-виховного процесу, естетики умов праці, добору об'єктів праці (вони мають відповідати законам композиції, формоутворення, кольорознавства тощо), морально-психологічному клімату на уроці, чіткого визначення дидактичних завдань для кожного етапу розвитку дитини. Проте забезпечити все зазначене вище може лише вчитель, належним чином підготовлений до естетичного виховання школярів у процесі трудового навчання. Естетико-трудова діяльність людини має свої специфічні особливості. В системі вищої педагогічної освіти повинна забезпечуватись серйозна комплексна підготовка вчителів, зокрема вчителів початкових класів, до проведення уроків трудового навчання та художньої праці, які б сприяли естетичному вихованню

школярів [6; 29].

До активної форми естетичного виховання молоді належить дизайн – напрям художньої діяльності людини, що пов'язує в нерозривне ціле доцільність і красу, технічний та естетичний початок творчості. Естетичне розкривається як могутній інтенсивний фактор, багаторазово підсилюючий творчий потенціал та професійний рівень конструктивної діяльності у молодшого школяра. Тому дизайн, безумовно, є однією з найбільш ефективних практичних форм естетичного виховання в тому руслі, що усвідомлене як провідна тенденція нового етапу розвитку освіти. Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України (№39 від 20 січня 1997 року) „Про першочергові закони щодо розвитку національної системи дизайну та ергономіки і впровадження їхніх досягнень у промисловому комплексі, об'єктах житлової, виробничої та соціально-культурної сфер" перед сучасною освітою висунуто комплекс нових проблем, спрямованих на розвиток національної дизайн-освіти.

Аналіз попередніх досліджень. Проаналізувавши матеріали, що були опубліковані протягом останніх років, можна зазначити, що розповсюдження техніко-естетичних знань у системі освіти не набуло характеру, адекватного потребам. У розробках фахівцями програм з трудового навчання та образотворчого мистецтва, гуртків та факультативів з цих дисциплін, містяться лише елементи художнього конструювання та дизайну.

Вирішення цих проблем у сучасному художньо-конструкторському навчанні, як видно із досліджень вітчизняних (І.С. Волощука, В.О. Панченка [3], Г.Є. Шевченка, В.П. Тименка, І.Г. Савенко [4], Л.В. Загайкевича, О.Г. Гервас [7], Г.І. Сотської [8], М.Н. Фішера [1]), російських (Є.Н. Лазарєва, О.В. Бойчука, І.С. Шмалько [2], Л.І. Новикова, В.Н. Плишевського, О.В. Чернишова, Н.М. Конишевої [9]) та зарубіжних спеціалістів (А. Павловського, Ф. Погань, І. Штейна) потрібно передбачити таке:

1. Розробку методологічних основ дизайну, зокрема, теорії навчання і виховання, тобто створення такої "моделі дизайнера", яка може бути покладена в основу художньо-конструкторського навчання. Цьому повинна відповідати "модель педагога", який володіє зовсім новою дидактикою.
2. Створення системи спеціального дизайнерського навчання принципово відмінного від наявного художньо-промислового, архітектурного або технічного.
3. Третім фактором успішного вирішення проблем дизайн-освіти є врахування довузівської підготовки в галузі художнього конструювання в загальноосвітній школі [7; 147].

У цій статті ми розглянемо основні аспекти формування дизайнерського мислення у молодших школярів на уроках з трудового навчання. Цей матеріал допоможе вчителям початкових класів зрозуміти в чому насправді полягають загальноосвітні можливості цієї дисципліни. Крім цього, вчителю дуже важливо розібратися в тих наукових позиціях, які визначають відбір специфічного змісту уроків праці. Адже не секрет, що і до цього часу більшість навчальних матеріалів для молодших школярів становлять набір інструкцій з виготовлення окремих виробів. Разом з тим, будь-який навчальний предмет, в тому числі і трудове навчання, не може будуватися як набір розрізнених завдань, а повинен становить систему, об'єднану єдиною метою. Ми ставимо метою зорієнтувати вчителів на організацію розвиваючого навчання на уроках праці, а також на поглиблення загального розвитку молодших школярів і формування їхньої духовної культури.

У визначенні змісту уроків праці ми прийшли до необхідності розглядати їх як уроки дизайн-освіти, оскільки школярі кожен раз виготовляють вироби для практичного використання, а це вимагає розуміння тих правил, за якими вони розробляються. В загальноосвітній школі потрібно готувати творців сучасного предметного середовища (в самому широкому розумінні) і його споживачів, тобто людей, які достатньо добре розуміють, що таке гармонійне середовище існування.

Оскільки реалізація ідеї будь-якої педагогічної моделі в значній мірі залежить від вчителя, паралельно із розробкою тієї чи іншої освітньої концепції для школи, виникає проблема впровадження відповідної системи підготовки педагога. На нашу думку, у вищих навчальних закладах крім вузькоспеціальної практичної і методичної підготовки, курс

“Методики трудового навчання” повинен забезпечувати необхідну професійну готовність майбутніх вчителів початкових класів до виховання особистості в контексті вимог часу, до розвитку його творчих здібностей, пізнавальної діяльності та навчальної мотивації. Тому, ми пропонуємо ввести в цей курс новий розділ: “Основи дизайнерської освіти”, в процесі вивчення якого студенти повинні добре оволодіти основним принципом дизайну, що реалізується за допомогою цілком конкретних правил. Різні автори формулюють їх по-різному. Не має потреби перейматися усіма професійними тонкощами цих дискусій, а зупинимося далі на визначених правилах, зокрема на таких аспектах даної проблеми, які можуть бути відображені у змісті початкового навчання.

1. *Композиційна цілісність*, тобто відповідність окремих частин одна одній і відповідність частини цілому. Ця комплексна характеристика містить цілу низку більш конкретних якостей, які можна розглядати і окремо. Серед них найчастіше розглядають: пропорційність, взаємну підпорядкованість тощо. В будь-якому випадку це правило передбачає єдність усіх частин. Передусім, мова йде про єдність стилю, що досягається єдністю форм, розмірів, матеріалу, технологій і т.д. Як правило, пропорційні предмети мають гармонійну лінію контуру і, можливо, тому під час візуального сприймання їхня форма легше сприймається і здається привабливішою. Сучасна дитина виховується не в природному, а в штучно створеному предметному середовищі, яке переважно і формує його сприйняття. На жаль, не всі речі, які нас оточують є зразками краси: побутові речі, іграшки можуть не відповідати високим вимогам гармонії. Вже в дітей молодшого шкільного віку спостерігається потяг до складних, незвичних, невизначених форм, які ними оцінюються як привабливіші. Від вчителя вимагається у цій ситуації так організувати роботу, щоб відновити у дітей природне відчуття краси. Це ще один аргумент, який підтверджує необхідність запроваджування дизайн-освіти з першого класу загальноосвітньої школи.

Врівноваженість, єдність та композиційну цілісність, можна розглядати як зовнішній прояв внутрішньої конструкції виробу, як її організованість, упорядкованість. Вони складаються з цілого ряду більш конкретних параметрів та засобів, найбільш суттєвими з яких є симетрія та ритм елементів. Кожен з цих параметрів включений до навчальних завдань учнів початкових класів, і має бути засвоєний в процесі навчання.

2. Не менш важливе правило дизайну – *максимальний вияв у виробі усіх можливостей матеріалу, з якого він виготовлений.*

Потрібно намагатися “подати” матеріал, обіграти його якості у виробі найбільш виразно, а не підробляти, наприклад, дешевий під дорогий. Кожен матеріал наділений своїми особливими якостями, які необхідно вміти побачити, виділити і підкреслити. Вчителю слід мати на увазі, що будь-який, навіть самий простий і звичний для нас, матеріал володіє невичерпною кількістю власних якостей, які так чи інакше необхідно враховувати під час виготовлення виробів.

Найбільш важливі властивості матеріалів і можливості їхнього практичного застосування вчитель повинен подати самостійно, найдоступніші діти можуть “відкрити” самостійно. Недопустимою є така оцінка матеріалів і їхніх властивостей, яка штучно обмежує можливості творчого і нетрадиційного використання цього матеріалу. Наприклад, якщо вчитель наголошує на тому, що пом’ятий та рваний папір є негарним – це є грубою непрофесійною помилкою, оскільки для отримання певних декоративно-художніх ефектів або конструктивних, функціональних властивостей у виробі, саме ці операції можуть бути єдиними з можливих.

3. Наступне правило дизайну – *врахування декоративних, психологічних, фізіологічних та інших можливостей кольору під час розробки виробу.*

Добре відомо, що різні кольори, а також їхні поєднання здійснюють на людину певний психолого-фізіологічний вплив. В одному кольоровому середовищі людина почуває себе комфортно та оптимістично, в іншому – виникає почуття страху, невпевненості, роздратованості.

Молодші школярі не вивчають спеціальні питання кольорознавства, але повинні навчитися використовувати колір як важливий засіб, що дозволяє підсилити виразність виробу. В художніх конструкціях, у декоративних предметах найчастіше використовуються умовні відтінки, але саме вони викликають у дітей певні труднощі. Вони намагаються вибирати колір у відповідності до шаблонних уявлень. Наприклад, лисичка повинна бути лише рудою, мишеня – сіреньким, а трава зеленою. Водночас в художній діяльності і конструюванні такі стереотипи обмежують творчі можливості, а тому повинні бути переборені за допомогою системи спеціальних завдань. Наприклад, потрібно виготовити аплікацію "Букет квітів", де потрібно показати квіти і листя на зеленому фоні. Тобто вчитель стимулює дітей до пошуку іншого кольорового вирішення, а не так, щоб вони за звичкою вирізали зелене листя.

Проблема кольору повинна спеціально обговорюватися під час аналізу конкретного виробу. Саме головне, навчити дітей свідомо підбирати кольори. Чим менше буде шаблонності у діях вчителя, тим швидше можна буде подолати стереотипність в мисленні та в діях учнів.

4. Відмітимо ще одне важливе дизайнерське правило – *доречність прикрас на виробі.* Вчитель має знати, що будь-яка прикраса не повинна заважати насолоджуватися формою предмету. Навпаки, вона повинна підкреслювати форму і створювати з нею єдине ціле. Прикраса ніколи не повинна виглядати так, ніби вона помилково потрапила на виріб. Вона повинна бути так міцно пов'язана з ним, щоб без неї виріб здавався гіршим, був би не таким виразним.

На жаль, дуже часто вчителі на уроках трудового навчання пропонують учням прикрасити виріб у самий останній момент уроку. Зрозуміло, що такий підхід відбувається в різнобій з правилами дизайну: по-перше, у дітей мимоволі формується помилкова думка про те, що прикрашений виріб завжди кращий за неприкрашений, по-друге, не привчає їх заздалегідь продумувати виріб у єдності всіх його якостей. Навіть, якщо прикрашування предмету відбувається наприкінці уроку, чи навіть вдома, вчителю необхідно провести роботу, спрямовану на вирішення того, чи потрібне воно взагалі, визначити його характер і місце тощо. Тобто робота над прикрашуванням виробів не може бути спонтанною і хаотичною, вона повинна бути включеною в етап аналізу зразкового виробу і планування трудових операцій [9; 23-25].

З урахуванням розглянутих вище основних правил дизайну ми пропонуємо включити в конкретний зміст курсу трудового навчання в школі, елементи дизайну. Робота має спрямування не на озброєння дітей спеціальними знаннями з області дизайну, а на формування в них дизайнерського мислення. Визначимо загалом, що ми під цим розуміємо.

Очевидно, зміст цього поняття певною мірою можна вивести із значення його складових слів: "дизайн" і "мислення". Саме по собі це словосполучення досить незвичне, проте можна спробувати дати його попереднє тлумачення за аналогією з такими поняттями, як, наприклад, математичне мислення, лінгвістичне мислення, художнє мислення і т.д. Кожне з них, безумовно, має на меті володіння певними спеціальними знаннями, але не зводиться до них. Очевидно , що коли ми говоримо про той чи інший тип мислення, то маємо на увазі не кількість спеціальних знань, а особливу якість свідомості і відношення до дійсності.

Численними дослідженнями встановлено, що мислення взагалі об'єктивне, існує як живий процес, тобто як щось таке що є, що змінюється, що формується і ніколи цілком не завершене. Це пов'язано з тим, що мислення є відображенням постійно мінливих умов життя. В процесі розумової діяльності людина замислюється над сутністю тих фактів, що відкриває перед ним дійсність, і ця здатність, мабуть, є для нас найважливішою: сама здатність замислитися визначає можливість самостійної оцінки, самостійних відкриттів і дій. Що стосується тих чи інших знань та умінь, то вони, як відомо, можуть впливати на розвиток мислення, проте ніколи цілком не замінюють його. Взагалі, людина в деяких ситуаціях може діяти і репродуктивно, просто застосовуючи наявні знання, але це не забезпечує їй ні пізнання дійсності, ні ставлення до неї. Саме тому виникає питання про формування в школярів, поряд з деякими спеціальними

знаннями, особливих способів пізнання навколишнього світу й особливих якостей мислення, що дозволяли б їм розробляти гармонійне предметне середовище, яке відповідає сучасним вимогам, і найбільш повно його сприймати.

Дизайнерське мислення зумовлює наявність у людини таких оцінних суджень і способів творчої діяльності, що визначають естетичне відношення до світу речей і до навколишньої дійсності в цілому.

Щоб краще розібратися в цій новій і складній проблемі, спробуємо виділити найбільш важливі компоненти дизайнерського мислення і розглянути їх у взаємозв'язку. Дослідники, які займалися цим питанням, називають такі компоненти:

а) конструктивність;
б) доцільність;
в) варіативність, гнучкість;
г) почуття стилю і стильової гармонії.

Конструктивністю ми називаємо таку якість мислення, що дозволяє здійснювати перетворюючу діяльність на основі функціонального аналізу вихідної предметної ситуації. Фактично це загальна здатність до перетворюючої діяльності.

Під час одержання інформації про те, що певна річ чи система речей не відповідає запропонованим вимогам (утилітарним чи естетичним), виникає проблемна ситуація. Для її вирішення повинна бути запланована система дій, спрямованих на перетворення недосконалого предмета чи на створення нового, який відповідає вимогам. Конструктивність мислення дозволяє в цій ситуації створити ідеальний (тобто уявний) образ, що і буде спрямовувати практичні дії для його втілення. Конструктивність – це здатність до виробництва проектних ідей. Ця стадія в проектній діяльності є, мабуть, найбільш важливою, тому що дозволяє "програти" у модельно-знаковій формі "сценарій" майбутнього функціонування речі і тим самим виявити й усунути її недосконалості ще на стадії проектної розробки.

Виходячи з характеристики конструктивності, можна зробити висновки і про шляхи її формування в рамках навчального процесу. Зрозуміло, що перед дизайнером-професіоналом відповідні задачі і проблемні ситуації ставить саме життя. Для учнів ми повинні розробляти такі ситуації спеціально.

Розвиток конструктивності певною мірою відбувається й у процесі відтворення конструкцій (тобто повторення зразків), оскільки учні їх так чи інакше розглядають, аналізують. Однак, чим більше засвоюються способи діяльності, тим менше бере участь у ній власне мислення і тим слабкіше розвиваються його окремі якості. Значну роль у цьому можуть зіграти завдання наступних типів: а) на уявне просторове перетворення конструкцій; б) на самостійну розробку, проектування речей.

Завдання на уявне просторове перетворення формують конструктивність переважно як формальну якість мислення, як загальну здатність здійснювати такі перетворення, як своєрідну "гру розуму". Ці завдання, що сприяють формуванню просторового мислення і конструктивних здібностей, потрібно включати в уроки, починаючи з першого класу. До них варто віднести головоломки, а також усі ті завдання, що спеціально пропонуються в процесі аналізу конструкції. Навіть, якщо виріб потім виконується, в основному, репродуктивним способом, як копіювання зразка, дуже корисно ставити завдання, що змусять школярів подумки "прочитати", продумати всі особливості пристрою зразка і, можливо, подумки внести в нього визначені зміни. Наприклад, другокласники мають виготовити паперовий ліхтарик. На етапі аналізу його пристрою пропонуємо їм не один, а два варіанта одного зразка. Це дозволяє абстрагуватися від несуттєвих подробиць і краще осмислити головні особливості конструкції. Питання і завдання такі: "Розглянь зразки і скажи, скільки деталей у цьому ліхтарику. Назви їх. Як ти думаєш, яку геометричну фігуру становить розгортка основи ліхтарика? А його зовнішньої частини? Чи можуть вони бути однакового розміру? Спробуй розповісти, як виготовити такий ліхтарик". Це дуже важлива частина всієї роботи над виробом, мабуть, навіть найбільш важлива. Керуючи процесом уявного аналізу конструкції, учитель може допомогти дітям розібрати зразок, розгорнути його деталі – це дозволить наочно перевірити правильність відповідей.

Що стосується завдань на самостійне проектування речей, то в них учні самі визначають, яка буде конструкція виробу і всі зовнішні особливості, співвідносно з його функцією. Подібну роботу успішно виконують уже першокласники, але, зрозуміло, територію функціонування речі вони самостійно не визначають, вона повинна бути задана.

Значну роль у формуванні конструктивності мислення грає розвиток у дітей почуття форми, лінії, кольору, матеріалу, а також вільне володіння ними.

Доцільність як якість дизайнерського мислення тісно пов'язана з конструктивністю. Якщо конструктивність можна визначити як здатність до постановки цілей, то доцільність – це здатність будувати систему дій у точній відповідності з цими цілями.

Доцільність виявляється вже на стадії розробки конструкторської ідеї: чим точніше уявна модель буде відповідати поставленим вимогам, тобто меті, тим вона вдаліша. Наступна діяльність, спрямована на матеріалізацію ідеальних побудов, також повинна будуватися, співвідносно до поставленої мети. У доцільності відбивається розуміння зв'язку декоративно-художніх і конструктивних властивостей предмета з областю його функціонування. Наявність цієї якості мислення обумовлює можливість розробки конструкції з урахуванням функціональних та естетичних вимог до неї. Вибір матеріалу, кольору, декору також відбувається на засадах доцільності.

У навчальних завданнях формування доцільності мислення здійснюється, як правило, поряд з конструктивністю, оскільки відокремити одне від іншого дуже важко. Візьмемо, наприклад, таке завдання, як виготовлення коробочки для подарунка в 1 класі. Спочатку учням пропонується зіставити різні варіанти об'ємних конструкцій коробочки з їхніми плоскими розгортками. Вирішуючи ці завдання, вони виконують серйозну розумову роботу, удосконалюючи конструктивні якості мислення. Після цього кожен має вибрати, яку саме коробочку він буде робити, враховуючи те, який саме подарунок буде упакований.

Протягом усього курсу навчання в процесі виготовлення будь-якого виробу потрібно обов'язково спонукати школярів задуматися, чому його конструкція саме така, навіщо потрібні саме ця форма, цей матеріал, колір, обробка. Зрозуміло, у різних речах не всі з перерахованих параметрів мають однакове значення, якісь є більш істотними, тому на них потрібно зосередити основну увагу. Скажімо, виконуючи картинку-аплікацію для визначеного казкового героя, другокласники мають на меті якнайкраще передати його характер. Відповідно до цієї мети, найбільш важливо звернути увагу на колір, характер лінії, композицію. Виготовляючи фігурні листівки, третьокласники продумують, для яких випадків вони найбільше підходять, і відповідно до цього вибирають конкретну форму і декор.

Варіативність і гнучкість мислення дозволяють створювати і розробляти не один, а кілька варіантів проектів, що відповідають меті. Творчо мислячий дизайнер намагається побудувати якомога більше гіпотез, з яких можна вибрати один – найкращий варіант, а можна розробляти і багато варіантів, як різновид творчого вирішення проблеми. Варіативність мислення, безумовно, підвищується з розширенням досвіду і знань, але крім них у навчальному процесі велику роль грає і використання відповідних методів, що спеціально стимулюють вирішення творчих задач.

Дуже продуктивні в цьому відношенні завдання на створення образу за асоціацією (з формою і фактурою природних та інших матеріалів чи вихідних модулів, за формою плями довільної конфігурації й ін.). Відомо, що подібні завдання використовуються психологами для перевірки творчих якостей і деяких особливостей особистості. Наприклад, широко використовують тести Торрейса і їхні модифікації. Відповідно до них учням пропонується домалювати незакінчені малюнки, придумати до них назви. Звичайно, найбільш оригінальні малюнки виконують люди з найбільш розвинутою уявою.

Не менш популярний тест Роршаха заснований на тім, що довільна форма плями асоціюється в людини з певним образом. Добре відомі і такі психологічні тести, коли учень чи студент повинен перебороти стереотипність свого мислення, вийти за межі звичного і тим самим продемонструвати нестандартність, оригінальність і гнучкість мислення. Скажімо, потрібно придумати якомога більше ситуацій, у яких міг би бути використаний той чи інший самий звичайний предмет (чайник, трубка й ін.).

Такого типу завдання можна використовувати не тільки як діагностичні, але і як

навчальні; при цьому, зрозуміло, змінюється і методика. Якщо при перевірці учню нічого не можна підказувати, то під час навчання, навпаки, потрібно при потребі і показувати, і підказувати. Якого роду підказки будуть ефективні, ми визначаємо виходячи з законів розвитку психічних процесів. Зокрема, відомо, що здатність до творчої уяви за інших рівних умов підвищується в міру розширення запасу реальних вражень. Іншими словами, чим більше людина бачила і запам'ятала різних образів, тим простіше вона може ними оперувати, комбінувати і створювати щось нове. З цього випливає, що в навчальному процесі необхідно проводити спеціальну роботу, спрямовану на збагачення запасу вражень, розширення чуттєвого досвіду дітей. Усі ті завдання, що спонукують дитину вивчати навколишні предмети, уважно розглядати їх, сприяють формуванню варіативності мислення. Що стосується створення образів за асоціаціями, то на уроках велике значення мають спеціальні вправи на "відгадування" образів, що вчитель організує на етапі роз'яснення завдання. Крім цього навчальне значення має й аналіз зразків-аналогів: розглядаючи їх, діти краще розуміють, що саме від них потрібно.

Завдання, що спрямовують учнів на творче використання декоративних і пластичних властивостей різних матеріалів у художньо-комбінаторних завданнях, також сприяють виробленню гнучкості мислення і, зрозуміло, особливо важливо привчати дітей працювати не за інструкцією, не копіювати зразки з уроку в урок, а самостійно придумувати, розробляти різні варіанти конструкції і декору відповідно до поставлених задач.

Почуття стилю і стильової гармонії дозволяє підходити до оцінки і творення навколишнього предметного середовища як до єдиного цілого. Поняття "стиль" означає саме єдність. Зазвичай ця єдність проявляється через визначені ознаки і прийоми художнього оформлення, про які в школярів також повинні бути сформовані відповідні знання. Взагалі поняття "стиль" поєднує в собі досить складний комплекс діалектичних відносин змісту і форми, у тому числі культурно-історичні особливості епохи, її світогляд і т.д.

Для роботи з молодшими школярами ми беремо менш глибокий рівень цього поняття і використовуємо такі його складові, як єдність формоутворення, колірної гами і декору. В рамках цієї роботи вчитель початкових класів повинен формувати поняття про доречність речі і її сполучення з навколишнім оточенням, вчить зв'язувати декоративні і функціональні якості у виробі, виражаючи їх через конструкцію, пластику і декор [9; 46].

Розглянуті вище якості дизайнерського мислення складають його основний зміст. Очевидно, що вони важливі для людини будь-якої професії; і в цьому головна цінність навчального предмету, що дозволяє формувати перераховані якості в системі.

Однак найважливіше полягає в тому, що дизайнерське мислення одночасно визначеним відношенням людини до навколишнього дійсності. Справа в тому, що специфічна риса дизайнерської діяльності – естетична оформленість, а це передбачає не тільки осмислення, але і переживання тієї дійсності, яку сприйняла людина. У процесі дизайнерської діяльності зовнішня реальність стає фактом внутрішнього життя, вона оцінюється з погляду людини, його цілей і цінностей, і в такий спосіб формується відношення до неї. Але це також означає, що система оцінок, якими учні будуть керуватися в процесі діяльності, повинна відображати найбільш важливі людські цінності. Таким чином, дизайнерська освіта повинна будуватися на визначеній світоглядній канві; в протилежному випадку в дітей може сформуватися небажана і навіть неприйнятна система духовних цінностей.

Нині час такою світоглядною основою діяльності стає особливе відношення до світу і розуміння місця людини в ньому. В розробці гармонійного предметного середовища, в першу чергу, необхідно враховувати, що вона впроваджується в природне середовище і не може їй суперечити. Дуже важливо, щоб у дітей з перших кроків вироблялося правильне уявлення про взаємозв'язок "Природа – Людина – Предметне середовище". Оскільки світ речей виник із світу природи та існує поряд з нею, на уроках трудового навчання з'являється можливість порозмірковувати з приводу взаємозв'язку цих двох світів, про способи їхнього існування. Безумовно, це глибока загальнофілософська ідея , яка, тим не менш, може і повинна стати предметом роздумів дитини 6-7 років, коли вона ще здатна сприймати подібні проблеми. Починати цю роботу з 10 років вже дещо запізно, тому що у дітей цього віку на перший план виступають інші проблеми, а до 15-16 років, коли філософські питання знову починають хвилювати

підлітків, у більшості з них вже стихійно сформувалася світоглядна позиція, в якій, як правило, дуже мало місця для ідей про істинну красу, мудрість і складність природи.

Ми вважаємо, що розділ "Основи дизайнерської освіти" слід будувати на таких принципах:

1. Загальнокультурна (духовно-моральна, світоглядна) спрямованість розділу. Цей принцип покликаний формувати у студентів за допомогою практичної діяльності систему знань та уявлень про навколишню дійсність: в першу чергу про зв'язок людини і створеного нею культурного середовища гармонійного існування з природою; про соціально-психологічну і соціально-історичну інформативність світу речей і т.д. Зміст розділу покликаний також забезпечити розширення кола художньо-естетичних та спеціальних знань, умінь і навичок та формування широких творчих здібностей особистості. Цей принцип ще раз підкреслює переваги загальнорозвиваючих, формуючих особистість аспектів над вузько предметними. Прийоми ручної обробки виробів у відповідності з цим трактуються, як засіб, що дозволяє інтенсифікувати освітню і розвиваючу функцію предмету.

2. Від загального до часткового (у формуванні духовно моральних настанов) і від часткового до загального (у формуванні конкретних знань та прийомів роботи).

Молодші школярі надзвичайно реагують на емоційний вплив природи та мистецтва, завдяки чому вони можуть досить глибоко відчувати ті складні філософські ідеї, що лежать в основі дизайнерського мислення. У зв'язку з цим розділ передбачає освоєння більш конкретних дизайнерських питань (єдності естетичних і функціональних якостей в предметі, цілісність конструкції, кольорового вирішення і т.д.) на основі загальнофілософського підходу до проблеми "Природа – Людина – Предметне середовище".

3. Цілісність формування дизайнерського мислення. Особистість єдина; більшість видів людської діяльності також цілісні, тобто одночасно включають в себе декілька різних компонентів. У зв'язку з цим найбільш природно будувати формування конкретних параметрів дизайнерського мислення не ізольовано один від одного, а комплексно. Завдання – вправи (на відпрацювання окремих прийомів) не дадуть очікуваного результату; навчальні завдання розраховані на активну роботу студента як цілісної особистості і одночасно включають його раціонально-логічну та духовно-емоційну сферу. Зрозуміло, в конкретних видах роботи той чи інший аспект може переважати.

4. Варіативність змісту, багатоманітність конкретних тем та виробів, творчість студентів. При загальній меті та єдності принципів матеріал розділу передбачає широкі можливості для відбору різних виробів, враховуючи регіональні, соціокультурні та інші місцеві особливості.

Висновок. Впровадження в зміст трудової підготовки вчителів початкових класів елементів дизайну, дозволить підвищити і вивести на новий рівень естетичну підготовку учнів початкової школи. Адже, від рівня професійних знань, умінь і навичок вчителя, його вихованості, зокрема естетичної, і творчості залежить результат роботи школи.

Література:

1. Фишер М.М. Проблема эстетического воспитания учащихся средствами дизайна – Дис. … канд. пед. наук. – М., 1974. – 184 с.
2. Бойчук А.В., Шмалько И.С. Первые шаги в дизайне // Техническая эстетика. – 1990. – № 9. – С. 11-12.
3. Панченко В. Естетика в сучасній культурі // Мистецтво і освіта. – 1997. – № 2. – С. 2.
4. Савченко І. Дизайн як сучасна галузь практичної діяльності людини // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 1. – С. 37-39.
5. Сидоренко В. Теория дизайна и проектная культура // Техническая эстетика. – 1991. – № 7. – С. 10.
6. Наумова В.Ю. Естетична спрямованість навчання майбутніх вчителів // Проблеми сучасного мистецтва і культури – Харків: "Каравела", 1999. – С. 28-33.
7. Гервас О.Г. Аналіз стану навчання основ дизайну в загальноосвітній школі //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми – Київ-Вінниця, 2002. – Ч.1. – Вип. 2. – С. 147-151.
8. Сотська Г.І. Використання елементів дизайну під час викладання образотворчого мистецтва та художньої праці в середніх закладах освіти //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми – Київ- Вінниця, 2002. – Ч. 1. – Вип. 2. – С. 338-341.
9. Конышева Н.Н. Теоретические основы дидактической системы дизайнерского образования младших школьников – Дис. в виде научного доклада на соискание ученой степени доктора пед. наук. – М., 2000. – 53 с.

Н.Г. Мозгальова,В.І. Пальоний
м. Вінниця

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Постановка проблеми. На початку 90-х років розпочався і продовжується нині новий етап розвитку шкільної системи освіти. Він пов'язаний з якісними змінами в цій сфері, переходом від унітарної освітньої системи до варіативної. Відтак змістилися акценти, і особистість дитини стала центром інноваційного пошуку. На сучасному етапі лише дитина з її індивідуальною своєрідністю, віковими особливостями та властивими тільки їй динамікою та темпом розвитку має величезний потенціал для майбутнього прогресивного розвитку.

Інноваційні педагогічні технології дедалі більше відходять від традиційного навчання, яке мало репродуктивний характер. Сучасні методики, спрямовані на надання дитині можливості виявити в освітньому процесі активну позицію, що мала б у собі ініціативу та постійний прогрес. Мета їх – навчити не просто "засвоювати" запропонований педагогічний матеріал, а "пізнавати навколишній світ, вступаючи з ним в активний діалог, шукати відповіді на свої запитання за допомогою дорослого і не зупинятися на знайденому як на кінцевій істині" [1, 34]. Залучити дитину до пізнавальної та пошукової діяльності в освіті та вихованні – головна мета сучасної педагогічної системи.

Неабияке значення в сучасні педагогіці має розвиток музично-пізнавальних здібностей школярів, здатність їх слухати, розуміти твори художнього та музичного мистецтва. Зародженні в ранньому дитинстві та здібності суттєво впливають на розумовий та творчий розвиток особистості, незалежно навіть від того, який вид діяльності в майбутньому обирає для себе та чи інша дитина.

Аналіз останніх досліджень

Заглиблюючись у сутність проблеми дитячої особистості, вивчаючи її внутрішні психоемоційні процеси, сучасні педагоги і вчені спираються на численні дослідження з цих питань, які є важливою науковою та педагогічною основою. Заслуговують на особливу увагу праці О. Апраксіної, Б. Асаф'єва, Н. Ветлугіної, О. Костюка, М. Лисіної, В. Медушевського, Т. Мухіної, Є. Назайкінського, О. Рудницької, В. Сухомлинського, Б. Теплова, Є. Фльоріної, В. Шацької , тому, що саме в них ми знаходимо детальний аналіз та важливі положення, що розкривають внутрішні процеси розвитку музичних здібностей.

Багато наукових і практичних досліджень (Т. Ковальов, М. Матковська, С. Науменко, О. Ростовський та ін.) проводяться нині саме у музично-пізнавальній сфері. Постійно триває пошук шляхів, які найбільш ефективно допоможуть розвинути здібності молодших школярів, що допоможе досягти їм більш високого рівня у пізнавально-пошуковому процесі, а також перетворити освітньо-виховну роботу вчителів музики і дітей в живе, зацікавлене спілкування дитини з дорослими і ровесниками у різних видах дитячої музичної творчості.

Одним з головних завдань дитячої музичної педагогіки завжди було залучення школярів до багатої скарбниці вітчизняного та світового музичного мистецтва, адже ця педагогічна праця є, з одного боку кропіткою і досить складною, порівняно з іншими видами музично-естетичної діяльності дітей, а з іншого – саме слухання і сприймання так званої "складної" музики забезпечує найбільш ефективне функціонування музично-пізнавальної сфери людини.

Невирішені питання проблеми. Високо оцінюючи наукове і практичне значення досліджень з проблеми формування музичних здібностей дітей, ми змушені зазначити, що на сьогоднішній день рід її аспектів не знайшов ще належного розв'язання. Зокрема, це з'ясування можливостей формування музично-пізнавальних здібностей учнів молодшого шкільного віку на уроках музики в загальноосвітній школі. Тому **мета** нашої роботи дати теоретичне обґрунтування проблеми формування музично-пізнавальних здібностей дітей в загальноосвітній школі.

Виклад основного матеріалу. Однією з найважливіших в сучасній науці є проблема формування здібностей. Дослідження динаміки та умов їх розвитку в тій чи іншій діяльності – найскладніша наукова задача.

У **філософській** літературі здібності визначаються як людські "сутнісні сили", що характеризують того, кому притаманні, як діяча, суб'єкта пізнання і практики. Кожна здібність людини – це її спроможність успішно, продуктивно діяти в тій чи іншій галузі людського життя. "Оцінюючи здібності людини, ми судимо про них з погляду тих вимог, які ставить до неї певна діяльність , зважаємо на те, наскільки наявні у неї психічні властивості відповідають цим вимогам, як вона справляється з тими завданнями, що ставляться перед нею, або сама вона, як свідомий член свого суспільства, ставить перед собою." [6, 47]. "Успіх діяльності залежить не тільки від здібностей, а й від інших якостей людини (її ставлення до справи, обізнаності в ній та ін.). Психологічним аналізом діяльності можна виділити в ній те, що зумовлюється здібностями" – наголошує Г. Костюк [12, 64]. Про здібності дитини, молодої чи дорослої людини можна судити передусім по тому, як вона вчиться, набуває потрібні знання і вміння, засвоює ту чи іншу галузь людського досвіду. Але ще повніше її здібності виявляються в тому, як вона не тільки засвоює людські надбання, а й далі їх збагачує, виступаючи як творець матеріальних і духовних цінностей. Чим значніший і важливіший той внесок, що його робить людина в суспільне багатство, тим вищі здібності вона виявляє при цьому.

Здібності, як індивідуально-психологічні особливості людини, розглядаються всіма **психологами** в тісному взаємозв'язку з діяльністю (Б. Ананьєв, А. Ковальов, Г. Костюк, Н. Лейтес, В. Мясищев, В. Моляко, С. Максименко, Б. Теплов та ін.). На відміну від інших якостей особистості, здібності не тільки проявляються і формуються у визначеній діяльності, але взагалі не існують поза відповідної діяльності. Тому для формування і розвитку здібностей дуже важливо організація такої діяльності, яка може визвати до життя потенційні здібності і довести їх до рівня актуальних. Диференціація здібностей на потенційні та актуальні відображає сутність їх загального розвитку: поняття потенційних здібностей означає суспільну можливість їх розвитку, поняття актуальних здібностей – реалізацію цієї можливості даним індивідом в конкретних соціальних умовах.

На думку С. Рубінштейна, "Розвиток людини, на відміну від накопичення досвіду, оволодіння знаннями, вміннями та навичками – все це становить розвиток його здібностей." [3, 42].

Психологи Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн визначають: загальні здібності, які тією чи іншою мірою виявляються у всіх видах людської діяльності (загальні розумові здібності, пам'ять, увага та ін.), і спеціальні здібності, які відповідають вужчому колу вимог конкретної діяльності (музичний слух – для музиканта, психомоторне чуття – для пілота, творча уява – для конструктора).

Вчені наголошують, що здібності є не природженими, а соціально-набутими. Визначальними у розвитку здібностей є умови життя і взаємовідносини людини з навколишнім середовищем. Вони вважають, що здібності людини розвиваються на базі засвоєння суспільного досвіду, виховання і навчання в процесі трудової діяльності.

"Говорячи про здібності – зауважує Г. Костюк – ми маємо на увазі передусім *загальнолюдські істотні властивості,* спільні для всіх людей. Всі люди здібні до таких видів діяльності, до яких не здібні тварини, навіть найвищі з них. Всі вони можуть засвоювати надбаний людством досвід, брати участь у створенні потрібних для суспільства цінностей, користуватися ними у своєму житті" [2, 63].

Анатомо-фізіологічною основою здібностей є будова і функціональні властивості людського мозку та його органів. У спільних здібностях людей завжди є типологічні і індивідуальні відмінності. "Характеризуючи здібності людей – пише Г. Костюк ми їх порівнюємо щодо способів пізнання об'єктивної дійсності, які у них переважають, щодо швидкості і легкості оволодіння різними видами діяльності та продуктивності їх праці" [12, 64]. Таке порівняння виявляє особливості, властиві певним групам людей і окремим індивідам.

Складним є питання про структуру спеціальних здібностей, про специфічні функції компонентів цієї структури, що обумовлюють продуктивну діяльність людини в тій чи іншій галузі науки, мистецтва. Взаємодія здібностей дуже важлива при визначенні шляхів та засобів їх розвитку. Однак тільки одних спеціальних здібностей для готовності до тієї або іншої діяльності замало, великого значення набуває і загальний рівень розвитку особистості. "Сферою вияву здібностей людей є всі галузі їх різноманітної практичної, наукової і мистецької діяльності. Відповідно до цього ми й говоримо про виробничі, технічні, наукові, музичні, літературні, художні, артистичні, педагогічні організаційні та інші здібності" – пише Г. Костюк [2, 41].

Спеціальні здібності завжди пов'язані з загальними, а останні виявляються у тих чи інших спеціальних здібностях. Люди, що відзначаються особливими здібностями до винахідницької, музичної, художньої, сценічної чи іншої діяльності, завжди мають і високий загальний розумовий розвиток. Чим вище рівень загальних здібностей людини, тим успішніше розвиваються й спеціальні її здібності. Розвиток останніх вносить свій вклад у загальні здібності особистості. Отже, розрізнення загального й спеціального в здібностях людей має відносний характер. Проте воно не позбавлене підстав. "При однаковому рівні загальних розумових здібностей дорослі і діти часто різняться своїми здібностями до окремих галузей діяльності (наприклад, до математики, техніки, музики, співу, малювання, літературно-художньої творчості і ін.)" – зазначає Г. Костюк [12, 44].

Цікавим, є погляд сучасних педагогів-дослідників (Ю. Полуянова, Г. Щукіної) на проблему здібностей. На їх погляд вони виявляються в тому, як людський індивід вчиться, набуває певні знання, уміння й навички, освоює певні галузі діяльності, включається у творче життя суспільства. В здібностях поєднується природне й соціальне.

"Здібності людини, – наголошує Ю. Полуянов – *вияв єдиної, цілісної її сутності.* Звідси тісний їх зв'язок з іншими рисами людини, а саме – її знаннями і вміннями, потребами й інтересами, працьовитістю та іншими моральними якостями. Чим багатший життєвий досвід людини, чим більше вона знає, тим вона сильніша, тим успішніше людина справляється з завданнями, що постають перед нею у будь-якій галузі діяльності. Досвідчена людина в цьому відношенні завжди має переваги перед недосвідченою. Коли людина знає, як діяти, вона й доцільніше, розумніше діє, застосовуючи свої знання при виконанні нових пізнавальних, практичних та інших завдань. Здібний той, хто може ці завдання розв'язувати, а може той, хто вміє, володіє технікою роботи у тій чи іншій галузі, має потрібні навички. Наявність знань, умінь і навичок є необхідною умовою майстерності в якій виявляються і здібності людини. Таким чином, здібності людської особистості не можна розглядати як щось, що існує незалежно від інших її властивостей. Разом з тим здібності й не зводяться до інших властивостей особистості.

З точки зору Г. Щукіної – "Здібності людини виявляються не тільки в тому, як вона засвоює й відтворює набуті людьми знання і вміння, а й як розв'язує на їх основі нові завдання, творить щось нове" [8, 37].

Отже, проаналізувавши філософську, психологічну та педагогічну літературу можна зробити такі висновки:

– здібності кожної особистості не є чимось сталим, вони прогресивно змінюються в міру того, як розвивається особистість в цілому;

– здібності являють собою стійкі риси кожної особистості, стійкість яких проявляється і в здібностях учнів до навчання;

– показником сформованих здібностей є високий рівень засвоєння програмного матеріалу за інших умов навчання.

Формування музично-пізнавальних здібностей підпорядковується загальним законам розвитку здібностей. Зв'язуючи розвиток здібностей з потребою до активної діяльності, С. Рубінштейн відмічав, що музика задовольняє не обумовлені потреби слуху, а характеризується "специфічними засобами, що пов'язані з діяльністю слуху; музика задовольняє найглибші потреби людини" [3, 312]. Зразком для цього може стати становлення

здібностей музикантів їх активно дійова природа слуху. Потреба переводити відчуття дійсності на музичні інтонації є визначальним для формування спеціальних музичних здібностей. Детальний аналіз формування і розвитку слуху музиканта, як важливішого компонента музичних здібностей, проведено в дослідженнях Б. Асафьєва.

Проблема музичних здібностей досліджується в працях Б.М. Теплова. Їм вперше був даний глибокий аналіз структури музичних здібностей, органічно пов'язаних з загальним розвитком особистості. Музичні здібності не існують незалежно друг від друга і формуються в музичній діяльності. Кожна музична здібність пов'язана з визначеною стороною музичної діяльності і не може існувати "сама по собі", як не може існувати одна сторона музичної діяльності без самої діяльності в цілому. Являючись продуктом музичної діяльності, спеціальні музичні здібності, такі як емоційний відгук на музику, оперування музично-слуховими уявленнями в свою чергу сприяють розвитку творчих здібностей особистості в цілому.

Комплекс музичних здібностей, необхідних для занять саме музичною діяльністю вчений називає музикальністю. З поняттям музикальність, пов'язано поняття музичної обдарованості, якою вчений називає якісно своєрідне співвідношення здібностей, від якого залежить можливість успішного заняття музичною діяльністю.

Основна ознака музикальності – "переживання музики як вираження деякого змісту" [5,136]. Чим більше людина чує в звуках, тим більше вона музикальна. Музичне переживання по своїй суті – емоційне переживання, інакше чим емоційним шляхом не можна зрозуміти зміст музики. Здібність емоційного відгуку на музику повинна складати центр музикальності.

На природу музикальності існує багато поглядів. Так Г. Кьонінг пише – "Для того, щоб виявити музикальність, необхідна наявність деяких здібностей: таким чином музикальність не проста, а складна здібність". На думку Г. Ревеша "Музикальність – це такі здібності, які виникають в результаті тривалого виховання та навчання і є прямим наслідком великих знань та складних навичок та умінь". К. Сішор у монографії "Психологія музичного таланту" виділяє 6 ознак музикальності:

– чуття висоти, тобто відчуття різної висоти звуків;
– чуттєвість до різної інтенсивності звуків;
– чуття часу, тобто чуттєвість до різної довжини звуків;
– чуття консонанса, здатність розцінювати співзвучності по ступені їх консонансності;
– об'єм пам'яті;
– чуття ритму, тобто здібність відмічання зміни при повторному відстукуванні ритмічної фігурації.

Ф. Гекер та Т. Цикен у роботі, присвяченій питанню "Про спадкоємність музичних обдарованостей" визначають п'ять компонентів музикальності:

– сенсорний компонент: чуттєвість до висоти, інтенсивності і довжини звуків;
– ретентивний компонент: пам'ять на висоту;
– синтетичний компонент: сприйняття (мотивів, мелодій, тем, ритмічних фігур);
– моторний компонент: перенесення звукового образу на голос або інструмент;
– ідеативний компонент: встановлення звуку між звуковими образами.

На думку вченого фізіолога, музиканта Дж. Кріса музикальність не визначається якою-небудь однією ознакою, потрібно говорити про різні ознаки музикальності і відповідності з цим про різні типи і форми музикальності. Дж. Кріс розрізняє 3 головні сторони музикальності:

– інтелектуальну музикальність, що характеризується: а) чуттям ритму; б) музичним слухом, тобто здатністю розрізняти висоту, інтенсивність та тембр звуку; в) музичною пам'яттю.
– емоційну та емоційно-естетичну музикальність.
– творчу музикальність, якій проявляється діяльність творчої фантазії, вільної уяви.

Найбільш вагомим для нашого дослідження є теоретичні положення щодо музичних здібностей Б. Теплова, а саме:

– вродженими є не музичні здібності, а тільки задатки, на основі яких ці здібності розвиваються;

– не може бути здібностей, які б не розвивались в процесі виховання та навчання;

– музикальність людини залежить від його вроджених індивідуальних задатків, але вона є результатом розвитку, виховання та навчання;

– проблема музикальності – це перш за все проблема якісна, а не кількісна. Основне, що повинно цікавити педагога і дослідника – це не питання про те, наскільки музикальна та чи інша дитина, а визначення шляхів розвитку її музичних здібностей.

До основних музичних здібностей вчений відносить:

– ладове чуття, тобто здібність емоційно розрізняти ладові функції звуків мелодії, або відчувати емоційну виразність звуковисотного руху. Цю здібність ще можна назвати – емоційним, або перцептивним компонентом музичного слуху. В дитячому віці його характерне виявлення любов та інтерес до слухання музики;

– здібність до слухового уявлення, або слуховий, репродуктивний компонент музичного слуху. Вона безпосередньо виявляється у відтворенні по слуху мелодії, в першу чергу в співі;

– музично-ритмічне чуття, тобто здібність активно (рухаючись) переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його.

Традиційно в музично-педагогічні практиці під основними музичними здібностями розуміють: музичний слух, чуття ритму, музичну пам’ять.

Важливим для нашого дослідження є підхід Н. Ветлугіної та О. Кінеман, які характеризуючи музикальність, розглядають ті здібності наявність яких необхідна дитині для виконання конкретної діяльності – слухання, виконання, творчості. Такими здібностями на їх думку є:

– здібність цілісного сприймання музики (уважне слухання і співпереживання художнього образу в його розвитку);

– виконавські здібності (чистота співацьких інтонацій, узгодженість рухів при грі на дитячих музичних інструментах);

– здібності, що виявляються в творчій уяві при сприйманні музики, в пісенних, музично-ігрових, танцювальних імпровізаціях.

Т. Коваль визначає структуру здібностей до різних видів музичної діяльності, яка складається з трьох груп. До першої належать музично-слухові здібності: ладове чуття, музично-ритмічне чуття, музично-слухові уявлення.

Другу групу складають музично-естетичні здібності: раціонально-пізнавальні (слухова спостережливість, диференціація музичної мови, здібність до осмислення музичного змісту), емоційно-пізнавальні здібності (яскравість та багатість уяви, розкриття життєвих зв’язків музики, оцінка ставлення).

До третьої групи належать здібності до музичної діяльності (здібність сприймання, виконавські та творчі здібності).

У вітчизняному музикознавстві все більше уваги приділяється музичному мисленню (Г. Котляревський, В. Москаленко, Г. Радзівон та ін). В ньому виділяються два основних компонента – репродуктивний, пов’язаний з мислительними актами, що обслуговують сприйняття вже існуючої музики, і продуктивний, творчій, що відповідає за створення нової музики. Ці компоненти мають загальну базу – “мовний шар” музичного мислення, який лежить в основі всієї музичної діяльності і робить можливим акти музичної комунікації. Музиканти-педагоги Л. Баренбойм та Г. Ципін розглядають музичне мислення як повноправний компонент структури музичних здібностей.

В деяких роботах в якості самостійності здібності фігурує і музична пам’ять. Відомо, що Б. Теплов вважав, що не має підстави говорити про неї як про самостійну музичну здібність, оскільки безпосереднє запам’ятовування, засвоєння і відтворення звуковисотного,

ритмічного руху складають прямі прояви музичного слуху та чуття ритму. В той же час ряд дослідників констатує існування “ножиць” в рівнях розвитку деяких дітей музичного слуху та чуття ритму, з одної сторони, і музичної пам’яті, з іншої (А. Готсдинер, Г. Ципін). Підкреслюючи тісний зв’язок музичної пам’яті з музичним слухом і чуттям ритму, ці автори вважають її самостійною музичною здібністю. А. Готсдинер говорить про комплексний характер музичної пам’яті і особливої ролі в ній емоційного компоненту Г. Ципін пише: “Поряд з музичним слухом та чуттям ритму музична пам’ять створює тріаду провідних музичних здібностей. … По суті, ніяка музична діяльність була б неможлива без тих чи інших проявів музичної пам’яті”[7, 98]. Вагомим для нашого дослідження є висловлювання Г.Тарасової, яка вважає музичні здібності багатоступеновою системою музичних загальних та вибіркових здібностей, що відповідають за формування художнього музичного образу. При цьому до загальних вона відносить здібності, що необхідні для його формування в будь-якій музичній діяльності; до частних – ті , які потрібні для вирішення цієї задачі в окремих її видах” [4,16].

Отже, аналіз проблеми формування здібностей у філософській, психолого-педагогічній та музикознавчій літературі дав підстави визначити компонентну структуру музично-пізнавальних здібностей, які ми вважаємо найважливішими для формування у дітей молодшого шкільного віку, а саме: музичний слух (з усіма компонентами) чуття ритму, музичне мислення та музична пам’ять.

Висновки. Загальний розвиток школярів допомагає у формуванні музично-пізнавальних здібностей. В свою чергу формування музично-пізнавальних здібностей відбивається на загальному розвитку. Все це стосується не тільки талановитих дітей, а і самих середніх, і що особливо важливо слабких.

У школах на уроках музики учні мають необмежені можливості для активної музичної діяльності: на уроках вони співають пісні, визначені програмою, складають до них ритмічні супроводи в одно-, дво- і триголосному викладенні, супроводжують спів грою на інструментах (починаючи з другого класу гра на сопілці є обов’язковою для кожного учня), сольфеджують, пишуть музичні диктанти, імпровізують. У початкових класах після слухання музичних творів також малюють, складають вірші, рухаються під музику. Така різноманітна музично-практична діяльність значною мірою стимулює інтерес дітей до навчання в цілому, активізує цей процес, сприяє формуванню музично-пізнавальних здібностей.

Література:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Костюк Г. Сприймання музики й художня культура слухача. – К.: Наукова думка, 1965 – 117 с.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии, – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
4. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1988. – 176с.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей:. Зб.. труды: В 2 т. – Т.1, – М.: Педагогіка, 1985. – 222 с.
6. Філософія: Підручник. / За ред. О.Горбача. – Львів: Логос, 1997. – 114 с.
7. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепіано. – М.: Просвещение, 1984. – 173 с.
8. Щукина Г. Мышление и способности. – К, 1993. – 132 с.

УДК 373.37.4

Н.Д. Островська
м. Бережани

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ІСТОРИЧНОГО ЦИКЛУ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Відомо, що нове не може виникнути на пустому місці, а має певну базу. Інновація передбачає не заперечення того, що було, а повернення до кращих традицій, які продовжують свій розвиток.

Освічена людина – це така, у якої знання поєднуються з істиною і звичкою міркувати, воля – з любов'ю і громадським обов'язком.

У світовій літературі існує декілька моделей особистісно орієнтованого навчання: людиноцентрований підхід К. Роджерса; психолого-дидактична концепція І. Якиманської; дидактична модель В. Серікова; проектна модель М.Алексєєва. Але як показує досвід, кожна концепція має свої особливості і не є ідеальною. Тобто, теорія особистісно орієнтованого навчання розвивається на основі інтеграції наукових знань про людину та його освіту. Зараз починається новий етап у розвитку навчання, який передбачає:

– зміну основної парадигми освіти, яка потребує прояву гуманістичних цінностей і культурних форм взаємодії між людьми;

– зміну уявлень про особистість, яка крім соціальних якостей, володіє різними суб'єктними особливостями;

– створюється нове відношення до засобів навчання;

– створюються умови для розвитку індивідуально-особистісних здібностей, індивідуальність розглядається як головна мета освіти [3];

– інтеграція та гуманізація освіти;

– повернення до традицій вітчизняної освіти.

У зв'язку з цим у педагогіці з'являються інноваційні технології, сутність яких спрямована на використання особистих якостей тих, кого навчають. Ці тенденції знаходять відображення при використанні у навчальному процесі особистісно орієнтованих технологій. Спеціалісти-дидакти Г. Балл, О. Бондаревська, В. Серіков, І. Якиманська під такими технологіями розуміють органічне поєднання навчання та учіння як індивідуально значущу діяльність окремого суб'єкта, в якій реалізується досвід його життєдіяльності.

За останні десять років знайдено філософські підходи до інноваційних процесів. Це знайшло своє відображення у працях В. Аршинова, О. Тоффер, Томаса Куна [8].

Змінюється сутність відношень між суб'ктами навчання. Пошук форм спілкування між учителем і учнем, дозволило Л. Гапоненко [5] ввести новий термін «інноваційне педагогічне спілкування». Вивчення змісту цього поняття дозволило нам вийти на комунікативну взаємодію між усіма суб'єктами навчального процесу.

З цього випливає, що інноваційне спілкування – це одна з позицій, яка дозволяє прослідкувати динаміку формування особистості та комунікативних відносин у колективі.

Розглядаючи технології, побудовані на основі особистісно-орієнтованого підходу до навчального процесу (А. Алексюк, Ш. Амонашвілі, В. Буряк, Б. Коротяєв, І. Якиманська) ми прийшли до висновку, що показниками зміни якості навчального процесу є такі: знання, вміння, навички на вищому рівні; рівень особистісного розвитку студента, який включає рівні засвоєння знань, сформованості самостійної діяльності, професійної компетентності. Це створює умови для введення нового дидактичного принципу суб'єктності навчання [6]. Автори передбачають, що при використанні цього принципу процес засвоєння знань стає суб'єктно значущим, наповненим для студентів особистісним смислом.

Цікавими у цьому плані, з нашої точки зору, є дослідження В. Євдокимова, В. Луценко [6] відносно технологій організації самостійної роботи студентів з використанням

особистісно-орієнтованого підходу у цій формі діяльності. Вони відмічають, що незадоволеність студентів результатами навчання пояснюється тим, що на сьогодні підготовка фахівців спирається на технологію, яка не враховує особистість студента.

Проблема впровадження у навчальний процес нових педагогічних технологій є актуальною. За виразом С. Сисоєвої [12] педагогічні технології у сучасному освітньому просторі можна розглядати як організаційний початок, який запускає у дію і направляє у необхідне русло творчі сили носіїв наукових знань і педагогічного досвіду. Однією з складових є особистісно-орієнтована технологія навчання. У виступі на ІІ Всеукраїнському з'їзді працівників освіти В. Кремень висловив думку про те, що "важливим є застосування особистісно-оієнтованих педагогічних технологій. Іншими сутнісними ознаками є навчання особистості з максимально можливою індивідуалізацією, створення умов для саморозвитку, самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей" [9].

Аналіз праць дослідників показав, що на даному етапі розвитку освіти найбільш ефективною є модульна технологія навчання.

Модульна технологія навчання сприяє особистісно орієнтованій підготовці майбутніх спеціалістів, за рахунок використання диференційованого підходу. Тому свої дослідження ми почали з вивчення особливостей диференціації процесу навчання. Якщо розглядати навчальний процес за його внутрішніми суперечностями, то серед них П. Сікорський [11] виділяє суперечність між індивідуально-пізнавальною діяльністю і суспільно-історичним процесом. Якщо розглядати взаємодію між "треба" – "хочу" – "можу", то можна виділити суперечність між єдиними вимогами до кінцевих результатів навчання та індивідуальними можливостями того, кого навчають [1]. За твердженням П. Сікорського [11] навчальний матеріал, засвоюючись, розвиває інтелект дитини, а розвинуті розумові сили забезпечують розуміння матеріалу. За допомогою диференціації можна навчальний процес спрямувати на розвиток, ще й підсилити його.

Під диференційованим навчанням І. Унт розуміє – навчально-виховний процес, для якого характерним є врахування типологічних індивідуальних відмінностей учнів [13].

На думку І. Бутузова [4] диференційоване навчання включає в себе не тільки роботу за різними програмами і підручниками, які враховують рівні інтелектуальної обдарованості, а навчальну діяльність учнів на різних рівнях оволодіння спільним програмним матеріалом, залежно від індивідуальних особливостей. Тобто навчальна програма повинна мати три рівні на основі спільного "ядра".

У працях І. Чередова [14] ми зустріли визначення, що під диференційованим навчанням потрібно розуміти процес, який базується на вивченні індивідуальних особливостей учнів, їх класифікацію за типологічними ознаками. Такі групи учнів будуть працювати над розв'язанням специфічних завдань.

Тобто, диференційоване навчання – це спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність, яка враховуючи вікові, індивідуальні особливості суб'єктів учіння, їхній соціальний досвід і стартовий стан, спрямований на оптимальний фізичний, духовний та психічний розвиток учнів (студентів), засвоєння необхідної суми знань, практичних дій за різними навчальними планами і програмами [11, 119].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами зроблено висновок, що особистісно-орієнтована освіта спрямована не на формування особистості із заданими рисами, а на виявлення особистих здібностей та створення умов для їх подальшого розвитку. А це найкраще забезпечується при диференційному підході до процесу навчання. Тому, метою наших досліджень було вибрано виявлення педагогічних умов, які забезпечують диференційоване навчання. У своїх дослідженнях ми орієнтувались на такі положення:

1. Освіта це є поєднання навчання, учіння, виховання, самовиховання, самореалізації.

2. Головною умовою навчання є: усвідомлена мета діяльності; моральні цінності; чітко визначенні соціальні норми діяльності і поведінки; межі соціокультурних цінностей.

3. Врахування психологічних факторів, які сприяють гармонійному розвитку особистості.

4. Створення умов і можливостей для саморозвитку в межах соціокультурних норм і

цінностей.

На сьогодні в освіті використовується два типи технології: традиційна і адаптивна.

Особистісно орієнтоване навчання, як і інші види, включає три компоненти: змістовий, процесуальний і організаційний.

Змістовий компонент передбачає введення двох стандартів освіти: обов'язкового і додаткового. Обов'язковий стандарт є основним у засвоєнні знань, додатковий – для студентів, які працюють на III і IV рівнях засвоєння знань [2].

Організаційний і процесуальний компоненти передбачають введення однієї з освітніх технологій навчання, яка вносить корективи у навчальний процес, включаючи розподіл тривалості навчального семестру, тижня, заняття.

Ми вважаємо, що викладач, який передбачає введення адаптивних технологій, повинен бути свідомий того, що в першу чергу йому необхідно переглянути власні погляди на особистість студента як цінність і самоцінність.

Серед педагогічних умов, які сприяють диференціації навчального процесу виділяють:

• оптимізація процесу навчання;
• створення особистісно спрямованих навчально-педагогічних ситуацій;
• організація освітнього середовища в процесі навчання;
• стимулювання навчальної діяльності студентів;
• врахування індивідуальних особливостей студентів;
• створення ситуацій успіху на заняттях;
• оптимальне застосування форм і методів контролю;
• створення позитивних взаємин на рівні "викладач-студент".

Проаналізувавши педагогічні умови, ми визначимо, що від врахування індивідуальних особливостей студентів залежить якість дії інших педагогічних умов.

Тому свої дослідження ми розпочали з вивчення індивідуальних особливостей студентів.

Наші дослідження показали, що диференціація навчання передбачає нове розуміння індивідуалізації навчання (планування рівня обов'язкових результатів навчання і на цій основі досягнення вищих рівнів оволодіння навчальним матеріалом).

Важливою індивідуальною особливістю кожного студента, яку потрібно врахувати, є рівні навченості. В літературі відомі різні класифікації (І. Лернер, М. Скаткін, В. Беспалько, О. Бугайов, В. Паламарчук, В. Сімонов). Розглядаючи ці класифікації з погляду психічних процесів, відзначаємо, що вони є репродуктивно-продуктивними. Тобто різкої межі між рівнями навченості немає. Ми використовували класифікацію В. Беспалька: репродуктивний, рівень стандартних операцій, аналітико-синтетичний, творчий. Визначення проводили за методом тестування, що дало нам можливість підготувати варіанти перевірочних робіт, за якими кожний студент працює у відповідності з його рівнем. Це забезпечує успішність, створює атмосферу успіху, про що свідчать результати наших досліджень. Успішність в групах склала 98,2% проти 92,5% до початку експерименту. Наводимо приклади варіантів таких завдань.

Тематична атестація №1

Варіант І

І Рівень

Де було вбито ерцгерцога Фердинанда?

а) у Белграді;

б) у Сараєво;

в) у Відні;

2. Назвіть дату оголошення Німеччиною війни Франції.

3. Конфлікт між якими державами став приводом до Першої світової війни?

а) між Австро-Угорщиною і Росією;

б) між Австро-Угорщиною та Сербією;

в) між Францією і Німеччиною.

4. Які країни були союзницями Німеччини у 1916 р.?

5. Скільки держав взяло участь у Першій світовій війні?
а) 18;
б) 38;
в) 64;
6. На чиєму боці вступила у війну Японія?
а) на боці Антанти;
б) на боці Троїстого союзу.

ІІ Рівень

7. Основними причинами Першої світової війни були...
8. Розташуйте у хронологічній послідовності події 1915-1916рр.:
а) битва під Верденом;
б) Брусилівський прорив;
в) битва на Соммі;
г) вступ у війну Болгарії;
д) вступ у війну Італії.
9. Які з цих подій відбулися на Західному фронті?
а) "біг до моря";
б) битва на річці Марна;
в) перша газова атака;
г) Верденська "м'ясорубка";
д) Брусилівський прорив;
е) Галицька битва.

ІІІ Рівень

10.Чим можна пояснити зрив планів німецького командування на блискавичну війну?

11.В чому ви бачите несправедливість Версальсько-Вашингтонської системи договорів?

IV Рівень

12. Чому Ліга Націй виявилась неефективним інструментом в системі міжнародних відносин?

Варіант ІІ

І рівень

1. Як називався німецький план війни проти Франції?
2. Коли було укладене Комп'єнське перемир'я?
3. Яка країна-союзниця Німеччини першою вийшла із війни?
а) Болгарія;
б) Османська імперія;
в) Австро-Угорщина;
4. Що відбулося раніше: вступ у війну США, чи революція в Росії?
5. Коли почалася революція в Німеччині?
6. Головокомандувачем союзними військами країн Антанти на завершальному етапі війни був...
а) Фош; б) Першинг; в) Жофр;

ІІ рівень

7. Які основні питання розглядались на Вашингтонській конференції?
8. Розташуйте події у хронологічній послідовності:
а) Комп'єнське перемир'я;
б) Нейїський мирний договір;
в) підписання Версальського мирного договору;
г) опублікування "14 пунктів" В.Вільсона;
д) Вашингтонська конференція.
9. Використовуючи підказку визначте про які держави йдеться.

Із середини 20-х років розгорнулося інтенсивне військове співробітництво двох країн. Були створені спільні тренувально-випробовувальні бази для підготовки пілотів і танкістів,

спеціальні станції з випробування отруйних речовин. Вищі військові чини обох країн були присутні на маневрах своїх партнерів, навіть проходили перепідготовку у військових навчальних закладах іншої країни.

а) СРСР та США;

б) Великобританія та Німеччина;

в) СРСР та Німеччина;

г) США та Японія;

д) Німеччина та Італія;

е) Франція і Польща.

ІІІ рівень

10.Охарактеризуйте результати і наслідки Першої світової війни для країн:

а) Антанти;

б) Четвертинного союзу.

11.В чому ви бачите несправедливість Версальсько-Вашингтонської системи договорів?

IV рівень

12.Чому Ліга Націй виявилась неефективним інструментом в системі міжнародних відносин?

Для вивчення індивідуальних особливостей студентів ми враховували їх типологію [10]:

І тип характеризується високою здатністю до засвоєння знань, гармонійним поєднанням старанності і вмінь, володіють високою якістю самоорганізації.

ІІ тип характеризується високим рівнем навченості, але формально відносяться до занять, байдужі до результатів роботи. Вони не бажають працювати систематично.

Відповідно до таких студентів ми використовуємо заохочувальні санкції, що дає позитивні результати.

ІІІ тип – це студенти з невисоким рівнем навченості, але здатні досягнути хороших результатів у навчанні. У цих студентів розвинуте почуття відповідальності, але не достатній рівень окремих осмислених операцій. Вони найкраще діють за зразками. Це дуже цікава у плані досліджень група студентів. Вони найкраще піддаються впливу зовнішніх факторів. Усі нововведення, які ми запроваджували на заняттях в першу чергу сприймались саме цією групою студентів.

IV тип – студенти, які відчувають труднощі у засвоєнні знань. У них відсутній інтерес до знань, не сформовані уміння і навички, низький рівень самоорганізації. Ми вважали, що наші дії правильні, коли саме ця група студентів змінювала своє відношення до занять.

У результаті тестування було визначено, що студентів І типу було 10-11% від загальної кількості студентів. Студенти вміють висувати свої пропозиції, відстоювати їх.

Це у наших дослідженнях в першу чергу проявляється при розгляді питань внутрішньої політики в нашій державі. На достатньому рівні працюють біля 36% студентів. Такі студенти володіють політичної ситуацією, вміють аналізувати події, об'єктивно оцінюють свої знання. Найбільша кількість студентів працює на репродуктивному рівні. Вони активні на заняттях, але за питаннями, що винесені на семінарські заняття, які знають заздалегідь. Таких студентів є біля 41%. До 12% студентів працюють на найнижчому рівні. Такий поділ створює умови для диференціації за рівнем підготовки до вивчення предмету і створює базу для індивідуалізації навчання. Одночасно з цим ми визначали рівні невербального інтелекту за Векслером, який виділяє три рівні інтелекту: дуже високий, високий і нормальний. Студентів з дуже високим рівнем інтелекту 1,5 %, з високим – 14,2%, з нормальним – 44,3%. А студентів з нижчим інтелектуальним рівнем – 40%.

Дослідження вище перерахованих індивідуальних особливостей студентів дозволило розподілити їх за навчальними можливостями на групи з: а) дуже високими; б) високими; в) середнім; г) нижче середніх.

Таким чином, наші дослідження показали, що обов'язковою педагогічною умовою впровадження особистісно-орієнтованого навчання з використанням диференціації є

врахування індивідуальних особливостей студентів.

Наші подальші дослідження будуть спрямовані на визначення впливу на навчальний процес з використанням особистісно-орієнтованого підходу таких педагогічних умов, як створення позитивних взаємин на рівні "викладач-студент" та оптимальне застосування методів контролю.

Література:

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М., 1981. – 143 с.
2. Беспалько В.П. О критериях качества подготовки специалистов // Вестник высшей школы. – 1988. – № 1. – С.3-9.
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированого образования. – Ростов-на-Дону.: Из-во РПУ, 2000. – 352с.
4. Бутузов И.Д. Дифференцированый подход к обучению учащихся на современном уроке. – Новгород, 1972. – 72с.
5. Гапоненко Л.А. Инновационное педагогическое общение – парадигма личностно-ориентированого развития личности // Зб. Педагогіка і психологія: Формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Київ – Запоріжжя. – 2003. – С.49-54.
6. Євдокімов В.І., Луценко В.В. Технологія організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованої освіти / Зб. Педагогіка і психологія: Формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Київ – Запоріжжя. – 2003. – С.75-82.
7. Зязюн І.А. Філософські проекції освіти і освітніх технологій // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С 4-9.
8. Инновационное обучение: Стратегия и практика.– М.: МГУ, 1994. – 305с.
9. Кремень В. Освіта в Україні // Наукові записки: Серія «Історія». – Тернопіль, 2001. – вип. 14. – С. 12-23.
10. Мурачковський Н.И. Психологические аспекты организации дифференцированых форм работы на уроке // Сов. Педагогика. – 1983. – № 10. – С.35-40.
11. Сікорський П.І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. – Львів. – Каменяр, 1998. – 196 с.
12. Сисоєва С. Концепція педагогічної технології / Педагогічний процес: теорія і практика. – Київ: Науковий світ, 2002. – С.105-113.
13. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Просвещение, 1990. – 173 с.
14. Чередов И.М. О дифференциации обучения на уроках. – Омск, 1975. – С.6-7.

М.І. Піддячий
м. Бориспіль

ВПЛИВ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ОТОЧЕННЯ НА ПРОФЕСІЙНИЙ ВИБІР СТАРШОКЛАСНИКІВ

Людська особистість, як відомо, різна не тільки біологічно, за ознаками фізичного розвитку, розумових здібностей, темпераменту тощо, але й соціально, духовно, морально. В будь-якому соціумі є добрі і злі, свідомі і аморальні, носії суспільних цінностей і соціально небезпечні особистості. Сьогодні відсутнє точне визначення, чому вони настільки різні по духовним, моральним вчинкам, по поведінці, відношенню до своїх обов'язків, почуттям відповідальності та іншим соціальним характеристикам. Не на всі ці запитання може дати відповідь наука, та і роль різних обставин, діючих на виховання особистості, порівняти і оцінити важко.

В соціальному обліку молоді є відмінності, але в кожному соціумі (суспільстві) можна виявити схожі риси, які визначають типові ознаки особистості, особливо коли мати на увазі узагальнюючі характеристики, які відносяться до певної верстви населення, групам чи класам соціальної структури [2, 334].

Наявність схожості в людських особистостей, поряд з відмінностями, також і спільних моральних, духовних та інших соціальних характеристик дозволяє в якійсь мірі виявити джерела формування, виховання особистості.

Певна схожість в загальних рисах соціального вигляду тієї чи іншої сукупності індивідів

вказує на спільність сформованих в процесі розвитку причин і це наштовхує на думку в пошуку однієї з таємниць механізмів формування, виховання особистості.

В разі успіху цього пошуку відбувається розширення не тільки меж пізнання, але й можливостей удосконалення самої суспільної практики, її найважливішої складової – в сфері розвитку, виховання особистості. А від результатів такої роботи залежать всі інші сторони життя особистості: плідність праці, спосіб і якість життя, задоволеність запитів, благополуччя, гармонійність міжлюдських стосунків. Реальність суспільного прогресу, досягнення високих ідеалів і вікових сподівань в кінцевому рахунку визначаються саме здатністю виховувати, формувати особистість шляхетною, збагачувати її духовний і моральний потенціал, удосконалювати способи і форми людського спілкування.

На озброєнні в суспільства у всі часи були потужні засоби впливу на соціальне обличчя особистості. Література, мистецтво, суспільні цінності і погляди, прогресивний рух – все це завжди впливало на процеси розвитку особистості, на покращення її соціально значущих якостей.

Проте, ці впливи другорядні, вони можуть входити в пасивне русло або активізуватись і в свою чергу підлягати аналізу на більш глибокій і узагальненій основі. Пошук шляхів, які пояснюють вплив на особистість певних явищ не завжди простий і одноманітний, не у всіх випадках легко знайти фундаментальну основу.

Характерно, що злет в мистецтві і літературі з їх високими ідеалами можуть проходити в умовах деградації, кризи суспільної системи, і навпаки, на стадії піднесення суспільства (соціуму) мистецтво може розвиватись в'яло.

Або: піднесення прогресивних високих ідеалів може мати місце при загальній безграмотності основної маси населення, а зниження рівня може спостерігатись в період високого рівня освіченості основної частини соціуму. Зрозуміло, що проникливий розум може виявити ті чи інші джерела подібних парадоксів, оцінити міру впливу на особистість, її виховання, різного виду факторів (політики, мистецтва, соціальних рухів тощо). Але причини в таких випадках виявляються, як правило, не просто другорядними і складними, але і закономірними.

Утверджується думка про те, що найбільш глибокі, міцні, а значить можливі для виявлення причини формування соціальних властивостей і якостей особистості виявляються не в надбудові, а в іншій сфері сукупності економічних відносин, що становить економічну структуру суспільства.

Це в певній мірі може відноситись і до проблеми пошуку головних, найбільш потужних джерел розвитку і виховання особистості, але завжди у певному напрямку. Концепція „соціокультурного впливу суспільства”, яку можна змоделювати в плані аналізу впливу економіки і праці, як факторів виховання старшокласників, дозволяє виділити дві сфери впливу виховного характеру.

По-перше, можна говорити про вплив на старшокласників через спосіб життя безпосереднього соціального оточення особистості, через інформацію про трудову діяльність, її стимулах тощо, яка доноситься від родини, друзів, сусідів, знайомих, через офіційні інформаційні канали (телебачення, радіо, газети та ін.).

По-друге, економіка безпосередньо впливає як фактор виховання на працюючу особистість, забезпечуючи її власним досвідом трудової, професійної діяльності, формуючи необхідну професіональну концепцію оновлення кадрів народногосподарського комплексу, створюючи їх реальну трудову мораль. У вимогах, які ставляться до особистості, потрібно виділити вплив виробничих сил і вплив, який виходить від виробничих відносин. Виробничі сили, хоча і залежать від виробничих відносин, чинять на формування особистості відносно самостійний вплив. Відомо, що на початкових етапах свого розвитку промислове виробництво використовувало людський фактор за ознаками схожості на машину. Від людини вимагалось виконання функцій, які були продовженням функцій машини. Зараз в умовах розгалуженості інноваційних перетворень положення змінилось. На фоні нової техніки, технологій необхідність їх використання і оновлення особистість, як вирішальний

фактор виробничого прогресу, має неабияку цінність. Ймовірною ілюстрацією цього є те, що у певних напрямках інноваційного прогресу самим ефективним є вкладення в розвиток знань, умінь, навичок і кваліфікації особистості. Вимога часу заключається в тому, що ці вкладення вигідні і тоді, коли мова іде не тільки про професіональні, але і важливі соціальні покажчики особистості, які є цінністю певного соціуму.

Оскільки мова іде про професійні якості, то важливо відмітити зростання під впливом інноваційного переоснащення (в т.ч. інформаційних технологій) розриву в результативності середнього і висококваліфікованого працівника.

Ринок праці ставить певні вимоги до професіональних якостей особистості. Характерним для нашого часу є швидке повернення коштів, вкладених в підготовку фахівця (певної сфери діяльності) в залежності від досягнення ним середнього чи високого рівня професіоналізму.

Якщо в традиційному виробництві, в якому не пройшло інноваційне переозброєння, віддача працівника з середньою і високою кваліфікацією відрізняється в декілька разів, то на підприємствах, де введені інноваційні технології вона може бути значно вищою. В свій час вчені-кібернетики (В.М. Глушко та ін.), аналізуючи роботу фахівців інформаційних і комп'ютерних технологій, прийшли до висновку, що результативність окремих фахівців вищого ґатунку в цій галузі приблизно в тисячу разів вища ніж середнього. Велика різниця між фахівцями високого рівня кваліфікації і середнього спеціаліста спостерігається і в інших галузях народногосподарського комплексу. Звідси важливим для нашого суспільства є розробка і впровадження такого змісту навчально-виховного процесу, який дозволить підготувати до життя моральну, професійну, високоосвічену особистість. Однією з рентабельних сфер життя соціуму є діяльність, яка розвиває, удосконалює та доводить до високого рівня професіоналізму особистісні якості фахівця у відповідності до вимог, які ставить перед ним певний вид професійної діяльності.

Разом з тим, сучасне високоорганізоване виробництво пред'являє до молоді вимоги не тільки як працівника, але і як до високорозвиненої особистості, адаптованої до життя в певних соціальних умовах. Мова іде про такі якості, як висока культура і висока моральність. Важливим на ділянках, де пройшли інноваційні перетворення, є естетичне, екологічне виховання, ініціативність, схильність до самовдосконалення [2, 288].

На виробництві багато чого залежить від загальної культури і моральності індивіда. Ці проблеми сьогодні мають безпосереднє виробниче значення. В умовах інноваційних перетворень висока культура і моральність є якостями, які впливають на продуктивність праці. Праця на інноваційних ділянках відрізняється напруженістю, потребує високої точності, вона проходить в умовах великих психічних перенавантажень, шалених потоках змінної інформації і творчості. Така праця не може бути ефективною без внутрішнього комфорту, вона може бути результативною при наявності в особистості душевної рівноваги. Потрібна атмосфера може бути тільки там, де працюють високоморальні, культурні люди з гармонійними відносинами.

Виробничі сили формують підростаючу особистість на основі їх взаємодії з виробничими відносинами. Саме виробничі відносини, як форма розвитку виробничих сил, впливають на особистість найбільш потужно.

По своїй природі виробничі сили мають широкі можливості всебічного гармонійного і вільного розвитку особистості. Але для цього потрібно володіти розкриттям сутності інноваційних перетворень, що визначаються системою організації праці і економікою.

Отож особливу роль у професійному виборі старшокласників відіграють навчально-виробничі відносини, які впливають на формування особистості через працю та її зміст.

В системі загальної середньої освіти організований навчально-виховний процес з трудової підготовки (трудове навчання та креслення, допрофесійне та профільне навчання, професійна підготовка) старшокласників. Але відсутність чітко організованого навчально-виховного процесу сьогодні ставить перед педагогічною теорією і практикою важливі й актуальні завдання – подолати певну віддаленість системи підготовки шкільної молоді до

професійної діяльності від реальних потреб суспільства до кадрів з врахуванням потреб ринкової економіки тощо. Тому прогнозування та визначення конкретних шляхів реалізації навчально-виховних завдань з трудової підготовки на сучасному етапі розвитку нашої держави повинно ґрунтуватися на врахуванні потреб особистості та особливостей притаманних самому соціально-економічному розвитку суспільства [3, 8].

Відповідно навчальні заклади, як один з найважливіших суспільних інституті в держави, мають надавати учням допомогу в адаптації до нових виробничих відносин за рахунок створення умов для особистісного зростання, підвищення рівня інформованості про різні аспекти праці у сучасних економічних умовах, всіляко сприяти їх професійному самовизначенню.

Надання допомоги учням старших класів у професійному самовизначенні з боку педагогічних працівників передбачає необхідність спеціальної організації їх навчально-виховної роботи, що вимагає раціонального педагогічного впливу на учнівську молодь через використання сукупності відповідних психолого-педагогічних засобів [5, 6].

Системний підхід у визначенні умов, що дають можливість для одержання позитивних результатів у формуванні особистісних якостей, вимагає вивчення педагогічної реальності, а передусім впливу на особистість ряду визначальних факторів, які забезпечують відповідний рівень сприймання. Особливістю педагогічного управління професійним самовизначенням старшокласників в умовах середніх загальноосвітніх шкіл та міжшкільних навчально-виробничих комбінатів є те, що на початкових етапах об'єктом діяльності педагога може бути і окремий учень і група, що вимагає як індивідуалізації так і диференціації профорієнтаційної роботи. При цьому слід зазначити, що для різних учнів старших класів потрібен неоднаковий час, щоб перейти від об'єкта управління до самоуправління (самовиховання), а в кінцевому підсумку до професійного самовизначення. Цей етап також має кілька стадій, бо у процесі переходу від елементів самовизначення до певного рівня самостійності відбувається багато психологічних змін у поведінці особистості [3, 40].

Процес професійного самовизначення складний і багато в чому суперечливий. З одного боку, він має враховувати інтереси, нахили, здібності особистості, а з другого – потреби суспільства у працівниках і спеціалістах певних сфер професійної діяльності. Отже, на професійне самовизначення старшокласників впливають два основних чинники — інтереси особистості і потреби суспільства. Забезпечити їх взаємодію, поєднання інтересів покликана професійна орієнтація. У цьому контексті вона є надзвичайно важливим чинником [1,140].

Кожен етап профорієнтаційної роботи з учнями старших класів характерний певною педагогічною ситуацією у стосунках і діях педагога та учня. Певна стабільність змісту діяльності педагога на початкових етапах змінюється варіативністю на заключних етапах, бо зростає ефективність зворотного зв'язку із старшокласниками. Таким чином, педагогічний вплив передбачає вибір оптимальних засобів для індивідуальної і комплексної роботи педагога, але кожен етап має певну мету (складова загальної мети), зміст, план дій, організаційно-педагогічні умови, передбачає комунікативні стосунки, оцінювання й корекцію. Тому потрібно визначити й відповідні засоби для успішної реалізації зазначених компонентів, які в цілому утворюють функціональну систему управління професійним самовизначенням старшокласників, де визначальною є головна мета профорієнтації та її складові [4,18].

Наведенні вище теоретичні положення можна реалізувати в практиці профорієнтаційної роботи з учнями старших класів за умови відповідної підготовки педагогів. На жаль, більшість учителів сучасної загальноосвітньої школи на утилітарному рівні розуміють потребу і шляхи профорієнтації старшокласників. Наукові дослідження показують, що лише 8-12% старшокласників назвали вчителів, які вплинули на вибір ними майбутньої професії. Навіть педагоги, які викладають курс „Основи вибору професії”, недостатньо володіють педагогічними засобами для формування в старшокласників готовності до вибору певного виду професійної діяльності. Це зумовлено тим, що в змісті повної загальної середньої освіти не визначено чіткої кінцевої мети профорієнтаційної роботи з учнями різних вікових груп. А це є причиною невизначеності впливу на особистість відповідними засобами для

реалізації конкретних освітніх завдань.

Результати досліджень дозволяють стверджувати, що при здійсненні профорієнтаційних заходів викладачі та майстри міжшкільних навчально-виробничих комбінатів переважно обмежуються методами розповіді та бесіди, інколи організацією самостійної роботи з учнями старших класів. Розповідь будується найчастіше на питаннях загальної характеристики професій, бесіда і самостійна робота використовується для закріплення отриманих знань. Мало часу приділяють викладачі та майстри стимулюванню інтересу до навчального матеріалу та його зв'язку з практичною діяльністю представників тих чи інших професій. Більшість викладачів в міжшкільних навчально-виробничих комбінатах мало знають про методи профорієнтаційної роботи на заняттях. На запитання: „Які методи є найбільш характерними для профорієнтаційної роботи в процесі трудової підготовки?" були одержані наступні результати: групу словесних методів назвали – 86% викладачів, наочних – 90%, практичних – 60%, гностичних – 14% і стимулюючих – 10%.

Паралельно описаним зрізам виявлено ставлення педагогічних працівників до методів, що забезпечують формування індивідуальних особливостей (якостей, властивостей, рис тощо) учнів старших класів. Аналіз даних свідчить про недостатню інформованість багатьох вчителів про розвивальні можливості сучасних методів педагогічного впливу. Так багато педагогів відмічають, що стимулюючий метод це оцінка в журналі. Часто заняття, що передбачають формування спеціальних знань та умінь, а також самостійні роботи заміняються бесідами і розповідями. Це відповідно нівелює практичну спрямованість профорієнтаційної роботи на заняттях.

Про низьку результативність профорієнтаційної роботи із старшокласниками свідчать протиріччя, пов'язані з особливостями професійного самовизначення учнів старших класів: між їх інтересами, здібностями та вимогами до професії, яку обирають, бажанням раніше спробувати свої сили у відповідній професійній діяльності та відсутністю таких можливостей у загальноосвітніх навчальних закладах.

Учні старших класів перед навчанням в міжшкільних навчально-виробничих комбінатах дуже мало знають про обрані ними професії чи вид професійної діяльності. Для вивчення інформованості учнів 9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів, ми запропонували їм виконати письмове завдання „Оціни професію". Перша частина завдання дозволила виявити діапазон уявлень учнів старших класів про професії взагалі, для чого їм пропонувалось перерахувати назви любих професій, які вони знають (максимальна кількість 50). При цьому передбачалось виявити інформованість і встановити частоту діапазону про ту чи іншу з них, визначити охоплювану ними сферу діяльності. Виявилося, що до 25 назв професій учні працювали інтенсивно, від 25 до 40 – уповільнено, а після 40 – дуже повільно. Із 300 опитаних учнів-дев'ятикласників у четвертій чверті в середньому було названо 24 професії. Найменше число – 14 професій, найбільше – 48 професій. Ці дані свідчать про невисокий рівень інформованості старшокласників щодо діапазону професій, враховуючи те, що у переліку „Державного класифікатора професій" приведено тисячі професій.

Аналізуючи систему підготовки учнівської молоді до професійної діяльності, можна зробити висновок, що сучасні загальноосвітні навчальні заклади та міжшкільні навчально-виробничі комбінати з ряду об'єктивних чи суб'єктивних причин не готові задовольнити зростаючий попит старшокласників на знання про відповідні сфери трудової діяльності та професії, які їх цікавлять. Мала ефективність у цьому відношенні шкільної освіти підтверджується даними про джерела одержання старшокласниками відомостей про зміст різних професій, що були одержані завдяки проведеному нами опитуванню 263 учнів X-XI класів.

Узагальнені дані за джерелами отримання старшокласниками знань про обрані ними професії: родина (батьки і родичі) 45% – 1 місце; газети, журнали, інша література 21% – 2; спілкування з друзями, ровесниками 14% – 3; радіо, телебачення 13% – 4; загальноосвітня школа, вчителі 7% – 5.

Отже, згідно з наведеними даними, за джерелами одержання старшокласниками профінформаційних відомостей школа займає останнє місце. На вибір старшокласниками

майбутнього фахового напряму більш ефективно діють інші інформаційні джерелі).

Успішне вирішення цих проблем найбільш ефективно може бути вирішене в ході профорієнтаційної роботи, тому що в її основі лежить саме індивідуальний підхід до учнів старших класів, а метою – вивчення індивідуальних особливостей особистості і вироблення на основі цього кваліфікованої поради, що сприяє адекватному вибору профільного навчання чи напряму професійної діяльності.

Докорінні соціально-економічні зміни, що відбулися в країні протягом останніх років не могли не вплинути на систему трудових ціннісних орієнтацій, які в свою чергу взаємопов'язані з мотивами вибору професії та професійною спрямованістю. Результати досліджень ціннісних трудових орієнтацій дозволили виявити помітні зрушення у цій системі.

Наведені результати констатуючих зрізів свідчать про те, що якщо можливість самовдосконалення та самоствердження в праці й корисність суспільству раніше очолювали ієрархії ціннісних уявлень про майбутню професію, то в умовах розвитку ринкової економіки на перші місця висунулися забезпечення майбутнього та матеріальна винагорода.

Узагальнені дані ціннісних уявлень старшокласників про майбутню професію: корисність суспільству – 7 місце; творчий характер праці – 6; визнання колективом, однолітками – 5; можливість самовдосконалення – 4; можливість самоствердження – 3; матеріальна винагорода – 2; забезпечене майбутнє – 1.

Література:

1. Климов Е.А. Как выбрать профессию. М: Просвещение, 1984. – 160 с.
2. Лукинов И.И. Трудовое воспитание молодежи. – К.: Наукова думка, 1989. – 430 с.
3. Мадзігон В.М. та ін. Навчально – виховна робота в міжшкільних навчально-виробничих комбінатах. К.: «Радянська школа», 1979. – 174с.
4. Система профинформационной работы со старшеклассниками / Под ред. Б.А. Федоришина. – К.: Рад. шк., 1988. – 176 с.
5. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению / Под ред. С.Н. Чистяковой и А.Я. Журкиной. – М.: Филология, 1997. – 80 с.

УДК 372.882.116.12.

Т.С. Пінчук, Т.І. Верховод, М.В. Сабадуха
м. Луганськ

ІНТЕГРАЦІЯ ВИДІВ МИСТЕЦТВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Нині світа здобуває нову якість, нову структуру, нову, дещо іншу, функцію й характер. Безперервність освіти в сутності означає новий підхід, нову ідею, нову філософію, новий погляд на освіту.

Від освіти в наш час вимагається, щоб вона допомагала розв’язувати життєво важливі проблеми людини й суспільства, людини й світу. Підвищення рівня якості освіти сприяє підвищенню загального рівня життя, отже треба шукати більш продуктивні й значущі освітні моделі, технології вдосконалення освіти. Саме доцільні нововведення дають найбільший ефект, приводять до очікування результатів. Тому, якщо раніше суспільство і система освіти були в змозі вдовольнятися нововведеннями, нині ці нововведення потребують організованого, масового й суспільного, а не лише приватного до них ставлення. Про нововведення в освіті починають турбуватися держава й усе суспільство.

„Тема педагогічних інновацій надзвичайно актуальна і об’єктивно обумовлена. Світ ідей змінюється швидше, ніж покоління людей. без інновацій немає чого робити у світі”, – саме так оцінив інноваційну педагогічну діяльність Президент АПН Василь Кремень на

останньому засіданні Президії Академії педагогічних наук України (2002 р.). Він підкреслив, що завдання освітян, і передусім науковців, – створити атмосферу суспільного прийняття інновацій [10, 19].

Національна доктрина розвитку освіти України передбачає поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу як віддзеркалення глибинних цивілізаційних процесів переходу від індустріального до інформаційного суспільства. Тобто інноваційна освітня діяльність стає людиноцентриською сферою, де педагоги й учні зможуть здобувати особистісний досвід інноваційного типу життя і життєтворчості на ідеях Добра.

Виникла потреба у спеціальній підготовці вчителів та необхідність створення ринку для високоякісних українських програмних продуктів. Педагоги й школярі мають уміти компетентно визначати найкращі інформаційні технології, а також те корисне, що вони можуть запропонувати. Тільки таким чином освітяни України зможуть реально впливати на загально цивілізаційні процеси, зміцнювати міжнародний авторитет держави, наближувати її до створення спільного економічного поля, інформаційного простору.

Перспективна ідеологія реформування системи освіти, викладена у виступі Президента України на ІІ Всеукраїнському з'їзді працівників освіти (08.10.2001 р.), чітко визначає в часі таку ієрархію інноваційних пріоритетів як:

– інноваційна модель суспільства (інноваційний гуманний тип освіти);
– перегляд цінностей та орієнтирів розвитку суспільства (освітньої галузі);
– цивілізованість з основами демократичної культури і толерантних відносин;
– модернізація освіти, впровадження нових технологій, єдині критерії та стандарти в оцінці якості навчання.

Серед цих критеріїв особливої уваги набирає стратегія спрямування навчально-виховного процесу на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенціальних можливостей та здібностей учнів, а також становлення професійної майстерності педагогів.

Гуманістична спрямованість освіти нашої доби полягає в постановці мети – розвинути людину, її особисті якості, адже розвиток людини визначає розвиток суспільства. Під час вивчення української літератури учні розвивають розум, творчі здібності, емоційну сферу, естетичні почуття.

Тому актуальним є створення нових освітніх технологій, які мають сприяти загальному розвиткові особистості, формуванню її світоглядної культури, індивідуального досвіду, інтуїції, творчості, інтегративності мислення.

Сучасна педагогічна наука та практика використовують термін „інноваційна діяльність", який означає оновлення технології навчання та перебудову особистісних установок вчителя. Такою сучасною засадою є розуміння навчального процесу передусім як діалогу двох особистостей – учителя й учня, які є суб'єктами процесу педагогічної дії.

В наш час національна освіта відкрита для різноманітних навчальних технологій. Учитель-словесник має не тільки їх знати, а й творчо застосовувати для ефективного викладання української літератури в школі.

Літературну освіту учні здобувають головним чином на уроці. Є. Пасічник, наприклад, визначає такі типи уроків, узявши за основу дидактичну мету: урок засвоєння нових знань і розвитку на їх основі вмінь та навичок; урок узагальнення і систематизації знань; урок контролю знань, умінь і навичок з літератури [8, 175].

Але на думку Г. Токмань, ця класифікація ігнорує той факт, що література в школі – це не тільки літературознавство, а й власне література, отже, урок повинен мати дві мети – дидактичну й мистецьку. На основі останньої вона додає ще два типи уроку: урок сприймання твору мистецтва; урок творчої, мистецької діяльності учнів, і ми цілком з цим погоджуємося.

Нині поширена, хоч докладно науково й не розроблена, класифікація уроків на традиційні і нестандартні. Їх джерело – вчительська практика. Уроки зі сталою, поетапною

структурою словесники вважають традиційними, а оригінальні, ситуативні розробки – нестандартними.

До нестандартних уроків, що входять у практику сучасної школи, належить інтегрований урок. Л. Петренко й О. Дубровська так пишуть про специфіку такого уроку: „Найчастіше предметом аналізу на такому уроці виступають багатопланові об'єкти, інформація про сутність яких міститься в різних навчальних предметах. Традиційний шлях проведення цих уроків такий: зміст навчального матеріалу + актуалізація раніше вивченого + опора на наукову інформацію інших предметів + між предметні зв'язки + єдність, взаємопроникнення матеріалу" [9, 61-62].

Ґрунтовно займається розробкою технології інтеграції академік Б. Юсов. На його думку, духовність доцільно розглядати як безмежність можливостей людини, адже відомо, що мистецтво, як і наука, належить до основних форм пізнання людиною навколишнього світу й має великий вплив на виховання особистості людини, формування її світогляду. Тому так важливо в школі, вивчаючи художню літературу, знайомитися з творами образотворчого мистецтва, музикою. Саме у процесі такого поєднання (інтегрованого вивчення) включається зорова, слухова, асоціативна пам'ять учнів.

Відомий педагог К.Ушинський вважав, що чим більше наших органів бере участь у сприйманні якого-небудь враження, тим тривкіше лягають ці враження в нашу механічну, нервову пам'ять, довго зберігаються нею, а потім легше пригадуються.

Мета нашого дослідження – арґументувати доцільність ведення інтеграції на уроках української літератури.

Твори живопису допомагають навчати дітей збирати матеріал, занотовувати його, користуватися ним, будуючи власні висловлювання. Картина – ефективний засіб прищеплення культури зору. Саме твори живопису дають змогу учням побачити й відчути важку працю селянина-кріпака, красу рідної природи, колоритні портрети українців. Розмова за змістом картини є одним з компонентів підготовки учнів до сприйняття літературного твору, вона допомагає відчути дух епохи, уявити життя людей того часу – все це створює на уроках відповідний емоційний настрій. Розглядаючи на уроках художні твори у взаємозв'язку із живописом, не завадило б доповнювати їх музичними творами. Саме інтеграція мистецтва дає можливість цілісно розвивати здібності учнів.

Ми пропонуємо використати технологію інтеграції на уроці української літератури з тем „Творчість Олександра Довженка" та поезія Павла Тичини. Довженко у слові вільно й розкрилено відтворив таємничо-загадкову красу природи, (повінь, сіножать, нічне зоряне небо), так і Білокур своїми магічними барвами, копіюючи кожну квіточку, місточок, бадилинку, витворила з реальності буття велику поезію, пісню пісень – гімн квітам.

„Зачарована Десна" О.Довженка й полотна з квітами К.Білокур – самобутні явища мистецтва 50 – х років. Тому цілком доречним, на нашу думку, буде на підсумковому уроці вивчення мистецької спадщини Довженка ознайомити учнів із життєвим і творчим шляхом народної художниці, що своїми дивовижними творами вразила й здивувала навіть найвибагливіших знавців мистецтва.

Вперше на подібність творчості митців звернув увагу Леонід Новиченко, коли у статті „Автопортрет з реальності" писав: „Бачимо, як вона зовсім малою дівчинкою „по-довженківському" милується красою рідних і близьких людей, а найбільше – сивих дідів і бабусь. „От, Господи, думаю, хоч би швидше вирости: обов'язково і в мене буде такий гарний сивий дід" [7, 157].

Урок можна побудувати як „Літературний салон" з використанням попередньо підготовленого учнями матеріалу: читання уривків творів Довженка, поезії про Катерину Білокур, повідомлень про полотна художниці. „Кабінет-салон" має бути оздоблений картинами К. Білокур та фрагментами з кіноповістей О. Довженка.

«...Куди я не йду, що не роблю, а те, що я надумала малювати, слідом за мною. Та й спати я ляжу, а воно мені вчувається, а воно мені ввижається, та нібито щось до мене промовляє, щоб я його не цуралась, щоб я його малювала, та чи на папір, чи на полотно виливала» [1, 57].

Ці слова художниці розкривають характерні риси її творчості: постійний пошук краси, вміння бачити мальовничість і незвичайність у звичайному й повсякденному, невсипущу працьовитість, жагуче прагнення стати митцем, відданість улюбленій справі. Усім цим Білокур нагадує самовідданих у праці, закоханих у рідну землю героїв книг Довженка та його самого.

Дуже подібний і процес творення цих мистецьких шедеврів. У перших записах про повість від 5 квітня 1942 р. читаємо: «Вчора, пишучи спогади про дитинство, про хату, про діда, про сінокіс, один собі в маленькій кімнатці сміявся і плакав. Боже мій, скільки ж прекрасного і доброго було в моєму житті, що ніколи-ніколи не повернеться. Скільки краси на Десні, на сінокосі і скрізь – усюди, куди тільки не гляне моє душевне око...» [4, 362]. Так само пристрасно народжувалися з любові до матінки-природи полотна Білокур, про що вона надзвичайно щиро й безпосередньо розповідає у своїх листах: «То, було, вкраду в матері білого полотна, та візьму вуглину, та залізу куди-небудь у затінок, щоб мене ніхто не бачив і не чув, та й почну виводити чорним по білому і хати, і млини, і дерева. А іноді таке на мене найде, що почну малювати щось таке, як ото кажуть, фантастичне, то смішне, то страшне, а іноді таке дивовижне, таке привабливе, що й надивитись не можна! І розвішаю я ті твори свої в тім затінку, і дивуюся з них, і плачу над ними, і регочусь, як божевільна, що зуміла таке витіять» [1, 57].

Таким чином, ми проводимо між творами О.Довженка й К.Білокур своєрідну паралель.

Невідомо, чи читала художниця твори Довженка, і чи бачив він її картини сам О.Довженко, але вони були однодумцями, бо своїми творами стверджували думку про те, що „митці покликані для того, аби показувати світові, що життя прекрасне, що само по собі воно є найбільшим і найвеличнішим з усіх мислених благ”. О. Довженко: „Якщо вибирати між красою і правдою, я вибираю красу. У ній більш глибокої істини, ніж у одній лише голій правді. Краса нас всьому учить” [3, 204].

К.Білокур і О.Довженко були закохані у веселкові барви, запахи плодів у садах і городах, голоси птахів у травах, зелений шум вітрів. Полотна К.Білокур, на яких ми бачимо чарівне плетиво квітів, трав, городини, дуже близькі до творів О.Довженка, зокрема до його “Зачарованої Десни” : “До чого ж гарно й весело було в нашому городі?.. А сад було як зацвіте весною! А що робилось на початку літа – огірки цвітуть, гарбузи цвітуть, картопля цвіте. Цвіте малина, смородина, тютюн, квасоля. А соняшника, а маку, буряків, лободи, укропу, моркви!..” [4, 431].

Читаємо цей опис городу й розглядаємо одну з кращих картин К.Білокур “Буйна”. На ній розкошують щедрі на красу, обласкані поетичним серцем творця жоржини, півонії, ромашки, кручені паничі, королів цвіт, волошки, шавлія, кетяги калини – дари садів, луків і полів отчого краю. Все повите зеленню, ледь видніється перелаз. Картина, як і кіноповість Довженка, створювалася у страшні роки війни, На фронтах проливалась кров, навкруги лежали звалища й попелища, палала “Україна в огні”. А вони утверджували перемогу життя над смертю, уславлювали буйноквіт. І опис городу, і картина з квітів сповнені динаміки, нестримного руху.

Розкриваємо зміст полотна «Польові квіти», яке ще відоме під назвою «Світанок». Наче розсіюється ранковий туман і перед нашим поглядом – земля, вкрита безліччю квітів (ромашки, суниці, гусячі лапки), трав. Тішать око світлі й темно-лілові кольори. Тут квіти, що цвітуть ранньою весною, влітку й восени, тобто в різні пори року. Кожна травинка й квітка виписана окремо й ретельно. На панно, поряд з особистим підписом Білокур, стоять слова «з натури». Так, з натури вона писала кожну квітку, проте ботанічна точність зображення ніскільки не порушує композиційної цілісності полотна. Ця картина перейнята світлою радістю, приємністю «бродити по теплих калюжах після грому й дощу», «знайти в траві пташине кубло», «тягати копиці до стогу и ходити навколо стогів по насінню», «слухати клепання коси».

Так дивовижний світ природи дав змогу митцям перетворити на поезію і город, і соняшники, і маки, і червонобокі яблука, опоетизувати те, що здається звичайним. Щедро даруючи красу людям, Довженко та Білокур залишають від своїх творів незвичайні

враження. Естетичний ідеал полотен Білокур та художніх творів Довженка – це їх гуманність.

Так, завдяки зіставленню, глибше запам'ятовуються учнями яскраві й своєрідні творчі постаті Олександра Довженка й Катерини Білокур як носіїв багатовікових традицій українського народу, виразників його працелюбності, любові до краси.

При вивченні поезії Тичини треба звернути увагу на те, що рання творчість його незвичайна. У ній, як писав відомий літературознавець Микита Шумило, вражає «несподіване прозріння зору, слуху і самого серця, перед нами ніби відкрилося творіння світу» [14, 129]. Справді, гармонійне поєднання музики, барв, звуків природи, сонця виділяє цього поета з-поміж інших. Саме тому під час аналізу перших збірок Тичини доцільно використовувати взаємодію різних видів мистецтв: літератури й музики, музики й образотворчого мистецтва, літератури й живопису, театру й літератури. Зв'язок цей може бути різним – одночасним або послідовним чи одночасно-послідовним, коли, наприклад, на тлі музики звучить літературний текст, а потім демонструються твори живопису. Головне, щоб такий синтез не перетворився в еклектику.

Поєднання слова, музики, живопису у процесі вивчення ранньої поезії Тичини посилює емоційно-естетичні переживання учнів, робить зрозумілішим і душевний стан ліричного героя.

Орієнтовний план роботи над темою «Рання поезія Павла Тичини» може бути таким:

1. Позазбіркові поезії «Ви знаєте, як липа шелестить...», «Коли в твої очі дивлюся...», «Я сказав тобі лиш слово...»
2. Загальна характеристика збірки.
3. Аналіз поетичних творів «Арфами, арфами...», «О, панно Інно...».
4. Романси та хорові твори на слова Тичини: «Ви знаєте, як липа шелестить...» (муз. М. Вериківського або М. Скорульського), «Гаї шумлять» (муз. Г. Майбороди), «Ми дзвіночки» (муз. В. Верховинця), «А я у гай ходила» (муз. П. Козицького), «Подивилась ясно...» (муз. П. Сениці).
5. Дитяча літературна живописна і музична творчість на основі збірки.
6. Аналіз поезій: «Ви знаєте, як липа шелестить...» у зіставленні з картиною Катерини Білокур "Квітки і берізоньки ввечері».

Павло Тичина своєю першою збіркою "Сонячні кларнети" ввійшов в українську літературу як весняна повінь – безмежна і безберега. Чи мав він своє джерело? Так! "Це волелюбний рідний край, напоєна мудрістю і силою древня і загадкова Чернігівська земля із зачарованими поліськими гаями і галявинами, чарівна мова земляків, які говорили, як співали, мову і мелодію сплітаючи воєдино. Музикальні і поетичні закони в українському мовленні переважали над граматичними. У пісні – поліфонія. Звідси і поетичний мелос письменника" [5, 39]. Пісня – генетичне зерно поезії Павла Тичини. Тому й перша збірка "Сонячні кларнети" – гімн життю, пісні ніжності, радості й суму. Вишукані й філігранні, ніжні й тонкі, барвисті й мелодійні її поезії зачарували весь світ. Біло враження, що воскрес і прийшов на землю один з античних митців, які самі писали музику до своїх творів і були першими виконавцями їх. Минув час, і дві посестри Музика і Поезія пішли різними дорогами. Від того втратили обидві. І ось диво! У збірці Павла Тичини «Сонячні кларнети» дві музи знову поєдналися. До них прийшов ще й брат Живопис. Наслідок – картини заговорили звуками, звуки утворили полотно, слова засяяли барвами. Назва збірки – це поетичне вираження авторського розуміння гармонії всесвіту. До неї Павло Тичина включив 44 найкращі свої твори, поєднані між собою змістом і стилем. «Сонячні кларнети» відзначаються організованістю і симетрією: вони мають своєрідну увертюру – вірш «Не Зевс, не Пан...» і поділяються на три тематичні групи.

До першої належить лірика з пейзажними й любовними мотивами. Це музичні, граційні, живописні вірші: «Гаї шумлять...», «Десь надходила весна...», «Не дивися так привітно...», «Подивилась ясно...», «О, панно Інно...», «Туман», «Сонце», «Вітер», «Дощ»,

«Пастелі» (цикл) та ін. Поезії вражають красою образів і глибинним розумінням законів природи.

Друга група – це вірші про народне горе, принесене першою світовою війною: «Хтось гладив ниви...», «Іще пташки...». У них відчувається справжній трагізм, вплітається нова експресивно виражена емоційна тональність. Поет майстерно передає найтонші настрої й почуття:

І враз – роздерлась пополам завіса! – Тиша... Мертва...
Метнувсь огонь: розцвівсь, розпавсь – аж води закипіли!
І полилася пісня, принеслась жертва.
Курять шляхи, біжать, біжать... Рвуть вихори, як жили,
Рідке коріння верб старих, що моляться в сльозах.
А трави – й плакати не сміють.
Ідуть потужні сили! Морок. Жах...
("Іще пташки...").

Третя група тематично поєднується з другою: Україна й революція. Тут, як і в попередніх творах, Павло Тичина передовсім гуманіст, який глибоко вболіває за трагічну долю свого народу, показує революцію в страшній своїй суті:

Одчинились двері – Горобина ніч! Одчинились двері – Всі шляхи в крові! Незриданними сльозами Тьма ми Дощ...
(" Одчиняйте двері...")

У поезію цих років вплітаються образи чорного ворона, що кряче на лихо, смерть, вороного вітру, громових хмар:

Глянь, сонце, як дитя,
А в селі голод!
Ходять матері, як тіні –
Вороний вітер...
На чужині десь ген-ген
Без хреста; ворон...
Будьте прокляті з війною! –
Вороний вітер...
("По блакитному степу...")

Письменник з позицій власного розуміння добра зла, справедливості й народної моралі осмислює, що несе революція рідному народові.

Погляньмо на цикли «Енгармонійне» і «Пастелі».

Теплий літній дощ (пейзажний шедевр «Дощ») Павло Тичина описує так: «в чиїйсь руці гадюки пнуться» – тече, вигинаючись між лататтям вода; хтось «війнув, дихнув, сипнув пшона» – налітає вітер і брижить воду; «заскакали горобці» – падають рясні перші краплі; і – наприкінці другої строфи – хмарка (вона єдина називається в мініатюрі своїм іменем) спускає на луги «мережані подолки». Про те, що йде дощ, читач і слухач здогадуються з ряду сугестивних (навіяних) образів.

У мініатюрі «Пастелі» поет створює символічний образ свіжого ранку – зайчика, що «сидить, грається, ромашкам очі розтулює», а «півні чорний плащ ночі вогняними нитками сточують» (вогняні нитки – це сонячні промені, які розріджують темінь ночі). У такій малесенькій мініатюрі представлена навдивовиж багатюща палітра барв: зайчик асоціюється з сірим, світанком – з веселковими переливами, пелюстки у ромашок білі, а їхні «очі» – жовті, плащ чорний, нитки вогняні.

Майстерно використовує письменник строфічне кільце – композиційний прийом, який полягає в повторенні однакових слів на початку й у кінці поезії. Епістрофа «пробіг зайчик» засвідчує народження ранку.

У поезії «Пастелі» (III) Павло Тичина змальовує картину тихого літнього вечора. Як і в попередніх мініатюрах, він робить це не засобами прямого зображення деталей, а за допомогою оригінальних метафор і асоціацій, які вони викликають, уникаючи штучності,

шаблонності й банальності. Метафори «навшпиньках підійшов вечір», «засвітив зорі», «прослав на травах тумани», «на вуста поклавши палець, ліг», кільце «наливалося флейтами там, де сонце зайшло», допомагають митцеві досягти більшої точності й образності в передачі прекрасної гармонії звуків і барв літнього вечора.

Після ознайомлення з кількома мініатюрами з циклів «Енгармонійне», та «Пастелі» бажано запропонувати старшокласникам таке завдання: довести, що образки «Вітер», «Дощ», «Туман», «Сонце» і I – IV поезії циклу «Пастелі» позначені імпресіонізмом. Обґрунтувати.

Зрозуміло, десятикласники повинні бути добре підготовленими з теорії літератури і мати глибокі знання про художні системи (академізм, сентименталізм, романтизм, реалізм, імпресіонізм, символізм і т. ін.).

Ми вже зазначали, що Павло Тичина – поет з тонким відчуттям музики і кольорів.

У літературно-критичному нарисі «Павло Тичина» Олександр Губар пише про те, що до письменника рано прийшла думка про поезію як синтетичний вид мистецтва. Вона не була випадковою. Адже Тичина тонко розумів музику, мав абсолютний музичний слух, неабиякі вокальні дані. Уже під час навчання в Чернігові, спочатку в бурсі, а пізніше в семінарії, він співає в хорах, грає на різних музичних інструментах, стає регентом хору, складає музичні твори, досконало знає теорію та історію музики. На початку 20-х років Тичина керує робітничим хором у Києві. У своїх спогадах про поета Григорій Верьовка підкреслює: “Його диригування відзначалося великою експресивністю та темпераментом – воно захоплювало виконавців. Виступи Павла Григоровича перед публікою завжди користувалися великим успіхом, він дав у ті роки багато концертів” [2, 45].

Музика й пісня були супутницями всього поетового життя. Відомі композитори цінували Тичину як музикознавця.

Письменник був і талановитим художником. Особливо Тичина любив малювати пейзажі й портрети.

Будучи ерудитом у суміжних із поезією видах мистецтв – музиці, живописі, поет, як ніхто, розумів, що взаємодія їх як естетичне явище характеризується великими можливостями. І зрозуміло, що звернення до живопису й музики були для поета органічними. Він намагається перенести їх у спектри поетичні. Навіть у назві збірки поєднуються зоровий образ (“сонячні”) і музичний (“кларнети”), а для поезій такі поєднання дуже характерні: “зелений гімн”, “в чорному акорді”, “арфами золотими, голосними, самодзвонними”, “подивилась ясно – заспівали скрипки”, “Золотий гомін”.

Слід зазначити, що принцип синтезу живописності й музичності, одну із граней новаторської поетики Тичини, формував його вчитель – естет Михайло Коцюбинський. Це в нього навчився Павло Тичина користуватися малярською й музичною термінологією для визначення літературних творів (“Пастелі”, “Енгармонійне”).

Поезія “Ви знаєте, як липа шелестить…” належить до жанру пейзажної лірики. Як відомо, ліричні пейзажі – це своєрідна форма художнього пізнання людської душі. Цей вірш – пейзаж-паралелізм, що нагадує фольклорні зразки, де картини природи пов’язуються з душевними настроями, а події людського життя часто змальовуються як певна паралель до явищ природи. Ось і в цій поезії єдність пейзажного образу й ліричного настрою відчутна досить сильно. Духовна спорідненість ліричного героя зі світом природи передається всією силою барв, мелодій, голосів рідної землі. Картини природи й людські почуття чергуються:

Ви знаєте, як липа шелестить
У місячні весняні ночі? – Пейзажний етюд
Кохана спить, кохана спить,
Піди збуди, цілуй їй очі.
Кохана спить... - Переживання ліричного героя

Такий паралелізм збуджує в читачів роздуми і переживання.

Риторичні запитання («Ви знаєте, як липа шелестить у місячні весняні ночі?», «Ви

знаєте, як сплять старі гаї?»), риторичні окличні речення («А солов'ї!.. Та ви вже знаєте, як сплять гаї!») привертають увагу до краси весняної ночі, готують слухача до сприйняття наступної картини.

Вражають інтонації цього твору, ніжність, мелодика слова, чаруюча принадність пейзажних картин незрівнянної української ночі.

Тичининська ніч нагадує пізній вечір Катерини Білокур, відтворений на картині «Квіти і берізоньки ввечері». Їх єднає неповторний національний колорит, у полоні якого перебувають і митець слова, й майстриня пензля. У поезії – весняний шелест липи (улюбленого дерева українців), а на полотні – дві тендітні берізки і квіти.

Композиція картини цікава. Квіти на полотні зібрані купками: угорі – пишні троянди на фоні білої березової кори, нижче – гордий червоний мак, близько до глядача – буйні жоржини й ніжно-рожеві мальви. Праворуч з розмаїття зеленого тягнеться кущ оранжевої лілії й виглядає красолька. Майстерно виписані кручені паничі, що в'ються вгору по березі, ввібравши темінь ночі в чорну синь своїх великих очей.

Квіти, виплекані теплим сонцем України й буйною фантазією майстра живопису, віддають своє ніжне тепло прохолодному вечорові. Це, як і в Павла Тичини, справжня таємнича казка ночі. Спробуймо вдивитися й вслухатись у її чаклунську таїну. Місячне проміння сипле й затоплює стовбури білокорих берізок синяво-молочним сріблом, огортає легким серпанком дивні квіти, невидимими пасмами, ніби сріблястими прозорими намітками, вкриває лілії, жоржини, маки, троянди, мальви, красольку. Тональні градації доведені художницею до віртуозності. Ми відчуваємо, що стовбури беріз і квіти, огорнуті вечірнім молочним туманом, зволожені. Листя мальв теплиться дрібнесенькими волосиночками, а красолька холодніє росянистим нальотом вологи.

Дивлячись на це квіткове панно, дивуєшся, як вдалося геніальній майстрині відтворити в ньому свіжість нічної прохолоди, вільгість пелюсток, ніжний трояндовий і гіркуватий маковий, міцні жоржинові й красольчині запахи. Усе полотно сповнене урочистості й світломузики.

І поезія "Ви знаєте, як липа шелестить...", і картина "Квітки і берізоньки ввечері" мають ліричний настрій. Для пейзажної лірики Павла Тичини й полотен Катерини Білокур відкриття у сфері музично-живописного синхетизму .

У процесі аналізу вірша старшокласники відзначають, що для вираження глибокого драматизму ліричного почуття автор майстерно використовує взаємодію музичного і живописного.

Вивчення ранньої творчості Тичини в такому контексті сприяє поглибленню творчої уяви і образного мислення учнів. Великий виховний аспект таких уроків у тому, що спільна робота зближує школярів і словесника, допомагає формувати стосунки товариськості. Поезія Павла Григоровича через сприймання різних видів мистецтв у їх комплексі звучить урочисто, хвилююче, створюючи у старшокласників особливий, емоційний стан, формуючи естетичне ставлення до життя.

Така робота, на нашу думу, сконцентрує увагу учнів на вивченні матеріалу, дасть їм значно більше інформації відповідно теми уроку, зробить урок емоційно-насиченим та цікавим. І нарешті, допомагає досягти мети уроку, задіяти зорову, слухову, асоціативну пам'ять учнів, що дає можливість цілісно розвивати їх здібності. Звичайно, така робота потребує взаємних зусиль, має певні труднощі з підбором матеріалу, зокрема репродукцій.

Вивчення літератури у взаємозв'язку з іншими видами мистецтв – не просто експериментування вчителів-новаторів у пошуках ефективного й раціональнішого, а дійовий засіб, який допомагає збагачувати знання учнів, підвищувати їхній загальнокультурний рівень, активізувати уяву, естетичні переживання, збуджувати емоції.

XXI століття – це епоха нових пошуків та можливостей. І ми, вчителі, повинні постійно оновлюватись у своїй роботі, шукати творчого, нового, цікавого і для себе, і для учнів. Інноваційні системи входять у практику середніх навчальних закладів різних типів – шкіл, гімназій, ліцеїв, колегіумів. Принципи гуманізації до особистості, діалогу, інтеграції знань є засадами усіх нововведень.

Література

1. Білокур К. Я буду художником! – К., 1995.
2. Верьовка Г. Слово про друга // Співець нового світу: Спогади про Павла Тичину. – К., 1971.
3. Довженко О. Твори: У 5 т. – Т.5. – К., 1996.
4. Довженко О. Вибрані твори. – К., 1986.
5. Жила С. Аналіз ранньої творчості Павла Тичини у взаємозв'язку з суміжними видами мистецтв// Дивослово. – 1995. – №4. – С.39-43.
6. Косенко Н. Особливості сприймання учнями художніх текстів// Дивослово. – 2003. – №10. – С.41-42.
7. Мартинець А. Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання// Відкритий урок. – 2003. – № 7-8. – С.28-37.
8. Новиченко Л. Автопортрет з реальності// Новиченко Л. Вибрані праці: У 2 т. – Т.2– К., 1984.
9. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середній школі. – К., 2000. – С. 384.
10. Петренко Л., Дубровская О. Интегрированный урок и методика его проведения// Школа духовности. – 2001. – № 2 – С. 61-65
11. Сачава Н. Педагогічні інновації – життєсмислова програма шкільної гуманістичної орієнтації// Відкритий урок. – 2003. – № 19-20. – С. 18-24.
12. Токмань Г. Специфіка, структура, типологія уроків літератури// Дивослово. – 2003. – № 10. – С.38-40.
13. Хмелюк М. Про естетичний ідеал Олександра Довженка і Катерини Білокур// Дивослово. – 1997. – №10. – С. 52-54
14. Шуміло М. Ритми сонця і серця // Співець єдиної родини: статті, спогади, художні твори про П.Г. Тичину. – К., 1981.

О.З. Тимошенко, М.В. Мельник
м. Вінниця

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Впровадження персональних комп'ютерів (ПК) стимулює широке використання останніх в розгалуженій мережі закладів освіти. Поступове насичення цих закладів ПК дає змогу якісно змінити напрями їхнього застосування. Останнім часом чітко простежується перехід від розповсюдження науково-технічної і нормативної інформації на паперових носіях (журнали, періодичні видання, підручники, збірники наукових статей тощо) до розповсюдження цієї інформації в електронній формі, перш за все за допомогою різноманітних комп'ютерних мереж (КМ). Особливістю КМ є можливість поповнення інформаційних потоків інформацією будь-якого змісту і форми, в тому числі передавання тексту, зображень, звуку, комп'ютерних програм, документів тощо. Безумовно, така інформаційна універсальність стала можливою завдяки реалізації на ПК різноманітних мультимедійних технологій.

З моменту введення в усі середні загальноосвітні навчальні заклади курсу "Основи інформатики й обчислювальної техніки" вирішувалися проблеми організації навчання на основі нового предмету, методики добору й подачі змісту навчання для учнів, використання ПК як засобу і предмета навчання. У розв'язуванні всіх цих і численних інших з ними пов'язаних проблем педагогіка і психологія нагромадила досить великий обсяг наукових розробок, методичного забезпечення.

Найдокладніше з великим охопленням закордонної і вітчизняної літератури пророблене питання психолого-педагогічних проблем комп'ютеризації навчання Б.С. Гершунським [1; 2] і Ю.І. Машбіцем [3].

Питанням змісту і методики навчання цьому предметові в школі приділяється значна увага в роботах А.П. Єршова, М.І. Жалдака, В.М. Монахова, Ю.А. Первина, А.А. Кузнєцова, Е.І. Кузнєцова, С.А. Бешенкова, А.Г. Кушніренко, А.Г. Гейна, С.Г. Григор'єва, В.А.. Кайміна,

Р.С. Гутер, П.Т. Резніковського, А.Л. Брудно, І.Н. Антипова, В.К. Білошапки, А.С. Лесневського, В.Ф. Шолоховича.

Комп'ютерні комунікації дозволяють отримати доступ до необмежених масивів інформації, що зберігаються у централізованих базах даних. Це, в свою чергу, надає можливість вчителям середніх загальноосвітніх навчальних закладів максимально повно використовувати існуючий запас знань з тієї чи іншої навчальної дисципліни, оперативно реагуючи на сучасні досягнення передової педагогічної науки.

Використання КМ має цілий ряд беззаперечних переваг перед вже існуючими технологіями навчання, найважливішими з яких є:

1. Розширення інформаційних ресурсів суб'єктів КМ. Підключення до Internet дає можливість користувачам отримати безплатний доступ до величезних масивів інформації, зокрема, навчального програмного забезпечення, сучасних комп'ютерних програм, каталогів найкращих світових бібліотек, різноманітних баз даних тощо.

2. Можливість значного підвищення кваліфікації вчителя як головної діючої особи навчально-виховного процесу. Глобальні КМ дають можливість не лише застосовувати в педагогічній діяльності більш широкий спектр навчальних матеріалів, а й використовувати для свого професійного росту великі інформаційні ресурси КМ, підтримувати тісні творчі зв'язки із своїми колегами, а в перспективі – підвищувати свою кваліфікацію шляхом дистанційного навчання за спеціальними програмами.

3. Додаткові навчальні можливості для учнів. Участь у роботі глобальних КМ дає змогу розв'язати одне з найбільш важливих завдань – підвищення "комп'ютерної грамотності" учня, відпрацювання методик чи способів, за допомогою яких можна було б найбільш повно використовувати можливості глобальних КМ. Крім того, користувач отримує унікальну можливість використовувати різноманітні он-лайнові навчальні програми, включитись в заочні курси, що проводяться українськими та зарубіжними навчальними закладами, отримати чудову мовну практику в спілкуванні на он-лайнових конференціях, та врешті-решт, включитись у глобальний діалог з учнями та вчителями всього світу.

Однією з головних переваг КМ є використання ПК – універсального інструменту обробки різноманітної інформації. Особливо цінним з точки зору навчання є те, що робота в КМ практично неможлива без інтенсивного використання чисельних прикладних програм (текстових та графічних редакторів, електронних таблиць, баз даних), що, безумовно, буде стимулювати їхнє глибоке вивчення.

Суттєво може прискорити процес широкого використання світових комп'ютерних комунікацій створення локальної КМ в конкретному закладі освіти. Така локальна КМ може стати початком створення єдиного інформаційного середовища закладу освіти, що є важливою передумовою ефективного використання можливостей глобальних КМ.

Основним критерієм побудови внутрішньої КМ закладу освіти (Intranet) має бути підвищення ефективності і якості освіти. Подібна КМ повинна розвиватись у двох основних напрямах:

– оновлення змісту навчання та розробка нових методик;
– організація навчального процесу.

Реалізація першого напряму, очевидно, на даний час є більш реальною, оскільки впровадження нових технологій навчання передбачає широке використання ПК. Природно, це призводить до існування достатньо великого, хоча і не систематизованого, масиву інформації.

Використання комп'ютерних комунікацій для організації навчального процесу перш за все передбачає:

– постійне і оперативне планування на основі достовірних даних;
– отримання прогнозу при будь-якій зміні вихідних даних.

У разі впровадження ПК в навчальний процес значно спрощуються такі великі за обсягом роботи організаційного характеру, як розробка і коригування навчальних планів, повсякденна і достовірна інформація про контингент учнів використання навчальних

кабінетів та лабораторій, наявність підручників та навчальних посібників тощо. Безумовно, подібна КМ повинна бути інтегрована як методично, так і технологічно.

Якщо раніше мова йшла про обмін інформацією в Internet як досить привабливого зовнішнього боку, то на даному етапі все більше зміцнюється думка, що для більшості учителів внутрішня інформація, яка розповсюджується за допомогою Intranet, є більш важливою і актуальною. Найважливіше завдання під час впровадження такої системи – збір достовірних даних, керування потоками інформації, їх систематизація та обробка. Велике значення мають також питання людської психології, пов'язані не тільки з навчанням, а й серйозною перебудовою методів своєї роботи.

Створення комп'ютерної інформаційної інфраструктури закладу освіти є важливою передумовою створення регіональної освітньої КМ, яка може забезпечити ефективне функціонування всього науково-навчально-педагогічного комплексу. Для цього необхідно створити відповідні технічні, кадрові, організаційно-методичні та юридичні умови. На даний час фактично вже створені необхідні передумови, що дозволяють перейти до якісно нового етапу в цьому напрямі. Частина роботи вже зроблена. Так, на даний час у кожному з великих міст України функціонує кілька потужних вузлів Internet, що значною мірою орієнтовані на потреби освіти і забезпечують достатньо великий перелік сервісних послуг.

Створення потужної регіональної інформаційної інфраструктури буде здійснювати суттєвий вплив на освітню та управлінську діяльність закладів освіти через:

- розробку узгоджених планів і координацію діяльності в галузі управління;
- організацію нарад керівників в режимі телеконференцій;
- оперативний доступ до керівників шляхом організації електронної приймальної;
- доступу до регіональних та світових центрів інформації (політичної, економічної, фахової);
- автоматизації і організації доступу до світових бібліотечних фондів;
- оперативну публікацію результатів досліджень.

Internet може мати великий вплив і на особисту діяльність вчителів, в основному через:

- ефективний особистий контакт з своїми колегами в Україні та інших країнах світу;
- можливість колективного обговорення різноманітних проблем, наприклад, шляхом телеконференцій;
- доступ до національних та зарубіжних баз даних;
- доступ до обчислювальних ресурсів та унікальних програмних продуктів, у тому числі дорогих ліцензійних комплексів.

Безумовно, широке використання можливостей Internet пов'язане з багатьма труднощами як суб'єктивного, так і об'єктивного характеру. Типова проблема, яка виникає в подібних випадках, полягає в обмеженості доступу вчителів, учнів до ресурсів КМ. Це пов'язане з цілим рядом факторів: по-перше, відсутністю належного матеріального забезпечення, зокрема, недостатня кількість модемів та КМ відповідного класу; по-друге, обмеженість часу роботи в мережі; по-третє, відсутність достатньо стійких та надійних каналів зв'язку.

Чимало проблем, пов'язаних з використанням інформаційно-комукаційних технологій, лежить в площині підготовки та перепідготовки учительських кадрів.

Крім того, в сучасних складних економічних умовах дуже важко сформувати та підтримувати мотивацію вчителів до зміни існуючих стереотипів та суттєвого коригування змісту навчання. До того ж, оволодіння на належному рівні ПК вимагає значних витрат зусиль і робочого часу.

Якщо ж перераховані проблеми вдається вирішити, то вчитель з носія готових знань перетвориться в "архітектора навчального середовища", керівника, посередника і помічника учнівської молоді в процесі їхньої спільної творчої праці. Навчальні лабораторії і кабінети тоді перетворяться в місце, де учні стануть безпосередніми та активними учасниками навчального процесу.

Використання Internet у навчально-виховному процесі середніх загальноосвітніх навчальних закладів може здійснюватися за такими напрямами:

–освітній – дистанційне навчання, участь в олімпіадах, конференціях тощо;

–виховний;

–розвивальний і пізнавальний.

Унікальність мережі Internet, як зазначає В.А. Чужба [6], полягає в її відкритості, доступності та відсутності прав власності. Тому практично в усіх її проявах відсутні регулювання, цензура та інші методи контролю інформації. Завдяки цьому відкриваються необмежені можливості доступу до будь-якого виду інформації.

Під час проведення уроків з використанням Internet перед вчителем постає дуже важлива проблема: не допустити можливості доступу учнів до сайтів, що містять негативну інформацію такого роду, як: зґвалтування, жорстка порнографія, нагота, сексуальні акти, сатанізм і окультизм, наркотики та наркотична культура, фашизм і екстремізм, богохульство, спиртне, сигарети тощо.

Крім доступу до сайтів з негативною інформацією, дехто з учнів може використовувати можливості виходу в Internet для здійснення несанкціонованого доступу.

З ряду причин (наявність великої кількості ПК у комп'ютерному класі, особливості завантаження інформації з Internet тощо) вчителеві важко запобігти небажаним діям учнів.

Використання Internet в навчальному процесі потребує проведення серед учнів виховної роботи з дотримання правових норм.

Один з напрямів такої роботи – вивчення правових норм застосування комп'ютерних технологій у розвинених країнах світу й Україні для формування в учнів знань про відповідальність за комп'ютерні злочини.

Іншим напрямом є обмеження доступу до певних сайтів, що містять інформацію з названих вище тем.

Як розпізнати вчителеві, містить сайт фотографії з безневинними напівоголеними дівчатами чи зображення сцен насильства? Один із способів – опублікувати список мережевих адрес із потенційно непристойними матеріалами і проаналізувати Web-сторінки на скорочення, ключові слова та фрази. Проте організатори подібних сайтів не зацікавлені в поширенні такого роду "реклами".

Другий спосіб – це фільтрація доступу до сайтів Internet за певними ознаками. Однією з кращих прикладних програм-фільтрів визнана програма Cyber Patrol, (розробник Microsys). Нині нею складено список із 164734 "заборонених" сторінок, який щодня обновляється.

Програма Cyber Patrol дозволяє обмежити доступ учнів не тільки до непристойних сайтів, але й до Internet Relay Chat, FTP-серверів, груп новин, ігор і різних прикладних програм. Усі обмеження можуть виконуватися вибірково, що надає педагогу широке поле діяльності. Програма дозволяє також обмежувати доступ в Internet за часом доби та днями тижня.

Категорії обмеження доступу, які можна встановити за допомогою програми Cyber Patrol 4.0, наведені в таблиці 1.

Існують три опції для категорій обмежень:

–Full – будь-який сайт може бути доступний;

–None – жоден сайт не доступний;

–Filtering – можуть бути доступні лише окремі сайти в групі.

Internet Relay Chat є одним із найбільш небезпечних видів сервісу в Internet-комунікаціях, як з погляду можливості зараження вірусами, так і з погляду можливості одержання зловмисником інформації особистого характеру: прізвища й імені, домашньої адреси, номера телефону, електронної адреси тощо. Щоб запобігти подібній загрозі, у програмі Cyber Patrol передбачена можливість обмеження передачі інформації особистого характеру.

Таблиця 1

Англійська мова	Українська мова
Violence / Profanity	Зґвалтування / богохульство
Partial Nudity	Часткова нагота
Full Nudity	Повна нагота
Sexual Acts / Text	Сексуальні акти / тексти

Gross Depictions / Text	Буйні уяви / тексти
Intolerance	Нетерпимість
Satanic or Cult	Сатанізм або окультизм
Drugs / Drug Culture	Наркотики і наркотична культура
Militant /Extremist	Войовничість / екстремізм
Sex Education	Сексуальна освіта
Questionable / Illegal & Gambling	Підозрілий / незаконний і азартний
Alcohol & Tobacco	Спиртне і сигарети

Інсталювати програму Cyber Patrol 4.0 можна із сайту http://www.cyberpatrol.com. Там же можна одержати додаткову інформацію про роботу програми.

Складність інсталяції та використання програми Cyber Patrol полягає у відсутності російськомовних версій і необхідності виконувати настроювання винятково англійською мовою.

"Мережа Internet є, на мій погляд, зазначає Семенов Ю.А., моделлю і школою суспільства майбутнього. Без самодисципліни, поваги інтересів партнерів по мережі вона не могла б існувати: у ній немає центрального керуючого органа – ні законодавчого, ні керуючого, ні судового. Хоча людські пороки не зникли, і мережу лихоманить час від часу через некомпетентність, спроб окремих геростратів самоствердитися, ввівши в мережу вірус або іншу гидоту, мережа працює, що свідчить про перевагу розуму. Якщо людство виживе, певний внесок у це безсумнівно внесе Internet... Internet – це перша всесвітня бібліотека, сховище всесвітнього розуму і знань. У цій мережі усі взаємозалежні більш, ніж у реальному житті, вона ненав'язливо навчає основам моралі. Слова тут безсилі, спробуйте попрацювати в цій мережі, і ви не зможете більше обходитися без цього помічника і наставника" [4].

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 МК на свій ПК і скористатися в процесі навчання, для одержання додаткових знань.

Оглядаючи минуле десятиліття, можна разом з А.Ю. Уваровим [5] підсумувати: "основні зусилля дотепер зосереджені на створенні нового покоління підручників і навчально-методичних матеріалів. Помітно менше уваги приділяється процесові, що розвертається на наших очах, зміни засобів і способів діяльності, перебудові методів і організаційних форм навчання". Варто відмітити, що характер викладання курсу інформатики в переважній більшості випадків – репродуктивний. Переважаючий стиль навчання – повідомлення учням готових знань. Результатом відповідної методики і практики навчання стає перевага в більшості учнів тільки відтворюючого мислення, не готового до швидкого і самостійного сприйняття нових знань і не забезпечує потенціал росту інтелекту, життєво необхідного в сучасному інформаційному світі. До того ж можливості курсу інформатики при сформованій практиці викладання далеко не цілком використовуються, а саме її дидактичні можливості, можливості розвиваючого навчання. У той час як сучасна школа покликана виховувати людину, що відчуває потребу в придбанні нових знань, використанні у своїй діяльності всього самого нового і передового, яка прагне до творчості і самореалізації, тобто, котра має активну життєву позицію.

Зміни в економічному і суспільно-політичному ладі України змушують наші середні загальноосвітні навчальні заклади 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 середніх загальноосвітніх навчальних закладів до реалій життя і праці в завтрашньому високотехнологічному інформаційному суспільстві.

Розв'язання завдань інформатизації навчального процесу 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.

Література:

1. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования. – М.: Педагогика, 1997.
2. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1987.
3. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
4. Семенов Ю. А. Протоколы и ресурсы Internet. – М.: Радио и связь, 1996.
5. Уваров А.Ю. Вступая в век информации. // Информатика и образование. –1995. – № 2.
6. Чужба В.А. Виховні аспекти використання Інтернету у навчальному процесі школи // Комп’ютер у школі та сім’ї. – № 6. – 2001. – С. 15-18.

УДК 37.035.3

С.І. Ткачук
м.Умань

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ТРАДИЦІЯХ І ЗВИЧАЯХ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

У період духовного відродження українського народу важливо по-новому осмислити педагогічні ідеї минулого, які забезпечать передусім формування свідомості українців як етносу загалом і сприятимуть усуненню протиріччя між науковою та народною системами виховання особистості, послужать основою збагачення підростаючого покоління здобутками трудової культури попередніх поколінь.

Вирішення проблеми підвищення ефективності трудового виховання молоді з використанням прогресивних традицій і звичаїв українського народу можливе лише за умови знання та творчого використання педагогічної спадщини українського народу, систематичного опанування науковим спадком видатних педагогів минулого, послідовного вивчення та аналізу нових розробок педагогіки сучасності. Духовне відродження українського народу і оновлення національної системи освіти вимагають такого тематичного наповнення процесу трудового виховання молоді, яке могло б піднести його рівень на якісно новий рівень.

Детальне узагальнення результатів опрацьованої наукової та методичної літератури з цієї проблеми показує, що увагу вчених привертає широке коло актуальних проблем трудового виховання старшокласників загальноосвітніх шкіл: мета і завдання трудового виховання, його зміст, форми і методи організації та проведення, здійснення керівництва процесом виховання, прогнозування результатів виховного впливу з метою попередження відхилень тощо.

Для реалізації цих завдань необхідно так побудувати навчання і виховання, щоб підлітки добре знали трудове життя. Адже тільки при дотриманні цієї умови, як писав С.Т.Шацький, їм будуть “зрозумілі зв’язки, які існують, з одного боку, між явищами праці людини і силами природи, а з іншого боку – між явищами праці людини і суспільним устроєм”.

П.П. Блонський також надавав великого значення вихованню в процесі навчання; органічний зв’язок навчання і виховання з життям він бачив у раціональній організації всього життя дітей і пізнавальної діяльності, особливим змістом якої буде вивчення навколишньої дійсності.

Сучасні педагоги розвинули деякі аспекти виховуючого навчання. На великі, практично невичерпні виховні можливості змісту навчання звертає увагу З.І. Равкін. Цінним матеріалом він вважає наукові досягнення, відомості, факти, а одним з головних завдань

виховної роботи вчителя – виховання почуття любові до Батьківщини, розуміння її величі, активізацію бажання працювати з повною віддачею сил для її процвітання. До того ж, як відзначає автор, "система моральних понять, які розкривають відношення до батьківщини, може бути засвоєна тільки при ясному усвідомленні того, що таке Батьківщина, лише при наявності знань про її соціальний устрій, перспективи її розвитку, її природні багатства, виробничі сили, культурні та матеріальні цінності, мову".

При проведенні дослідження враховувалося виключно важливе значення положень щодо відродження національної освіти на Черкащині, адже докорінна перебудова суспільства на основі принципово нових економічних, соціальних і політичних факторів неможлива без внесення суттєвих змін у єдину систему неперервної освіти. В сучасних умовах її роль непомірно зростає, оскільки вона зобов'язана забезпечити особистості можливість для всебічного гармонійного розвитку, підвищення загальнокультурного і професійного рівня, самоосвіти і виховання. Провідну роль у системі неперервної освіти відіграє загальноосвітня школа, оскільки саме в ній закладаються основи високоморальної особистості, її всебічного розвитку, вона є базою для набуття професій, продовження освіти і самоосвіти. У відповідності з концепцією української національної школи, та "Законом про освіту" (1991 р.), зміст освіти, методи навчання і виховання повинні будуватися із урахуванням тисячолітньої історії українського народу, на основі його національних культурних традицій, збагачених загальнолюдськими цінностями.

У процесі дослідження ми вважали важливим дотримання такого методологічного концептуального підходу: процес трудового виховання (як теоретичний об'єкт) – це закономірна, послідовна, безперервна зміна характеру взаємодії суб'єктів. Основним системоутворюючим елементом його (як реальної практики) виступає педагогічна взаємодія, де визначаючим є виховання в широкому розумінні цього слова, яке включає в себе як процес передачі (обміну) теоретичних та практичних знань (освіту), так і передачу (обмін) духовних цінностей (власне виховання).

Як було встановлено у процесі цього дослідження, реалізація процесу трудового виховання старшокласників на традиціях і звичаях українського народу стає можливою за виконання деяких педагогічних умов, а саме:

1. Організація трудового виховання старшокласників відповідно до вимог педагогіки народознавства та визначення об'єму необхідних знань у галузі трудового виховання, які повинні стати предметом вивчення.

Опрацювання та аналіз наукових розробок з трудового виховання підростаючого покоління, співставлення вимог до трудового виховання молоді в минулому та у практиці виховної роботи сучасної школи дозволяють робити певні висновки щодо тісної взаємодії школи і сім'ї. Мова йде про розширення і доповнення змісту педагогічної теорії виховання засобами народної системи трудового виховання.

Проблема трудового виховання з використанням національного компонента базується на об'єктивно існуючому зв'язку навчання і виховання, на глибокому розумінні того, що ступінь впливу навчання на формування особистості залежить від ідейної спрямованості та науковості освіти, від змісту трудового виховання, зв'язку навчання з життям. Тому сьогодні важливо будувати процес трудового виховання старшокласників з урахуванням відродження національної свідомості, поважання трудових традицій народу, рідної мови, а також суспільної спрямованості праці підлітків.

Розгляд цього питання потребує нового підходу до суті самого поняття "суспільна діяльність". З цією метою ми застосували системний підхід як засіб наукового пізнання і практичної діяльності, який передбачає дослідження частин об'єкта в нерозривному зв'язку з цілим, коли за основу береться не просто навчання і виховання, а праця як цілеспрямована діяльність, з урахуванням суттєвих характеристик системи і системного підходу, що розкриваються в наукових працях філософів, соціологів, педагогів.

Отже, діяльність у системі освіти не може розглядатися як ряд не пов'язаних між собою заходів, що проводяться на різних рівнях і з різними цілями. Освіту слід розглядати як єдине ціле, її частини повинні бути порівнюватися і відбивати вимоги суспільства та наявні для їх

задоволення потреби, а трудове виховання з введенням національного компонента не може обмежуватися тільки навчальним процесом. Його повинні доповнювати позаурочні форми виховної роботи: краєзнавча, залучення молоді до відродження традиційних ремесел та народних промислів, краєзнавчо-пошукова робота в цьому напрямі тощо.

Беручи до уваги таку ситуацію в системі освіти, на наш погляд, потрібно уточнити джерела інформації для реалізації змісту трудового виховання старшокласників на традиціях і звичаях українського народу:

– документи і матеріали з питань національно-культурного відродження України, перебудови і діяльності державних органів суверенної України;

– науково-теоретичні конференції з теоретичних і методичних проблем трудового виховання учнів середніх шкіл;

– інформаційно-методичні матеріали місцевих органів, які характеризують регіональні особливості національно-культурного відродження;

– матеріали засобів народної інформації;

– узагальнені матеріали, результати, отримані педагогами різних регіонів, з проблеми введення національного компонента в систему освіти та трудового виховання зокрема;

– врахування побажань, думок, пропозицій осіб та колективів, які беруть участь у трудовому вихованні підростаючого покоління.

Практика сучасної школи вимагає від кожного вчителя трудового навчання політехнічної, профорієнтаційної спрямованості кожного уроку для того, щоб використовувати процес навчання як один з ефективних засобів трудового виховання підлітків, яке розглядається нами як життєдіяльна функціональна виховна система в загальному процесі національного виховання, яка повинна базуватися на фундаментальних принципах народної системи виховання: природовідповідності (врахування багатогранної і цілісної природи підлітка; впровадження цього принципу в освіті потребує адекватності змісту, форм і методів впливу на особистість її природним задаткам і здібностям), культуровідповідності (здійснення процесу трудового виховання у рідному для підлітка культурному середовищі або наближеному до нього; реалізація його передбачає розкриття змісту у народознавчому аспекті, спрямованому на засвоєння учнями всього культурно-історичного шляху – як рідного так і інших народів України), етнізації трудового виховання (наповнення його національним змістом; виконує функцію передавання підростаючому поколінню специфічного для кожної нації, виховання носіїв національної культури; принцип етнізації виховного процесу передбачає надання широких можливостей представникам усіх етносів для пізнання своєї культури), гуманізму (утверджує високе суспільне визнання людини, гармонізацію відносин між людиною і суспільством, людиною і природою; передбачає зміни змісту трудового виховання молоді), демократизму (в системі трудового виховання покликаний забезпечити партнерські стосунки між учасниками навчально-виховного процесу, утверджувати демократичні засади життєдіяльності підростаючого покоління), єдності сім'ї, школи і громадськості (зближення на основі взаєморозуміння, взаємовиховання, взаємодопомоги), наступності і спадкоємності поколінь (забезпечення неперервності трудового та виховного процесів).

Особливий вплив на підготовку учнів до творчої праці мають методи виховання, за допомогою яких вчитель, керуючи процесом навчання, не тільки збагачує учнів новими знаннями, виробляє в них уміння і навички, але й формує світоглядні, виховує громадські почуття і моральні якості. До таких методів трудового виховання, сформованих під впливом народної педагогіки, відносяться довіра, повага до людської особистості, пошанування її гідності, метод переконання, матеріального і морального стимулювання та заохочення, метод творчого, інтелектуального суперництва, метод колективного й індивідуального впливу.

Значну виховну роль у підготовці учнів до праці має те, як організована їхня пізнавальна діяльність, який тип стосунків має місце між учителем та учнями. Як частина цілісного процесу, педагогічна взаємодія включає в себе всі його структурні компоненти:

1) мету (педагогічне завдання);
2) суб'єкти взаємодії;
3) активність щодо реалізації внутрішніх сутнісних сил суб'єктів взаємодії;
4) матеріальні, соціальні і духовні цінності взаємодіючих сторін;

5) соціальні норми, за якими організується взаємодія;
6) соціально-психологічна ситуація;
7) особистісно-розвивальний її результат.

Розробка навчальних програм і вимог повинна враховувати реальні обставини, оскільки загальним критерієм рівня знань є те, наскільки освіта відповідає реальним потребам і становить цінність в умовах даної країни, з урахуванням її теперішнього і майбутнього, тобто таку організацію процесу освіти, яка повніше відповідала б умовам розвитку нашої держави, була більш продуктивною та ефективною.

Отже, завданням кожного педагогічного колективу є перегляд структури і змісту виховної роботи з урахуванням актуальних проблем сьогодення, щоб знайти свої вирішення у їх розв'язанні на ґрунті знання особливостей регіону, традицій та досвіду минулих поколінь і вирішити основні виховні проблеми – активну підтримку творчих здібностей учнів, їх подальший розвиток, застосування спеціальних методів, які допомагають глибше усвідомити себе, оцінити свої творчі можливості.

У зв'язку з цим постає проблема фахової підготовки вчителів та готовності їх до навчально-виховної діяльності в умовах сучасної національної школи.

Готовність вчителя до виховної діяльності можна визначити за умови дотримання таких вимог:

– усвідомлення потреб, вимог суспільства, колективу чи конкретно поставленого завдання, а також цілей, досягнення яких призведе до задоволення чи виконання перших;

– осмислення та оцінка умов, в яких будуть протікати наступні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з виконанням завдань подібного роду та визначення на цій основі найбільш ймовірних і допоміжних засобів розв'язання останніх;

– прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових процесів, оцінка співвідношення своїх можливостей, рівня домагань і необхідності досягнення певного результату;

– мобілізація сил відповідно до умов і завдань, самоконтроль у досягненні мети;

– позитивне ставлення до виховної діяльності, адекватні риси характеру, здібності, темперамент, мотивація;

– набуття та досконале оперування необхідними знаннями, навичками, вміннями;

– володіння стійкими професійно важливими особливостями сприймання, уваги, мислення, емоційних та вольових процесів.

Готовність до виховної діяльності – це цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки. Вона досягається в ході моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки, є результатом всебічного особистісного розвитку педагога з врахуванням вимог, обумовлених особливостями виховної діяльності. Готовність передбачає також визначення оптимальних способів виховної діяльності, оцінку індивідом своїх можливостей у їх співвідношенні з майбутніми труднощами і необхідністю досягнення певного результату.

Складні завдання підготовки вчителя до такого виду педагогічної діяльності можна вирішити при врахуванні таких загальних положень:

– професійно-педагогічна робота, як і будь-який вид трудової діяльності, має суспільно-історичний характер; її мета, завдання, зміст, форми і методи та засоби виробляються у процесі громадсько-політичної практики; виконувані вчителем професійні функції визначаються такими завданнями, які суспільство ставить перед школою;

– основна мета виховання учня (розвиток особистості) може бути досягнута лише шляхом засвоєння ним соціального народного досвіду; це засвоєння здійснюється через активну діяльність самих вихованців, аналогічну, хоч і не тотожну тій, в ході якої вироблялися акумульовані в ньому надбання людської культури (А.М. Леонтьєв).

Підводячи підсумки, можна сказати, що в сучасних умовах необхідно особливу увагу приділяти трудовому вихованню молоді з опорою на ідейно-моральні орієнтири сучасного суспільства, загальнолюдські цінності, вихованню молоді у праці і створенню умов для

застосування отриманих нею навичок та умінь, розвиткові інтелектуального потенціалу України, роботі з обдарованими дітьми, пошукові молодіжних лідерів, формуванню різнобічної культури особистості, підвищенню престижу сім'ї у вихованні.

Література:

1. Аркас М.М. Історія України Русі. –К.: Вища школа, 1991. –459 с.
2. Воропай О. Звичаї нашого народу (Етнографічний нарис). К.: АТ "Обереги", в 2-х т., 1991. – Т.2. – 441с.
3. Грушевський М.С. Ілюстрована історія України. –К., -Львів, 1990. –С.1-47.
4. Гуцульщина. Історико-етнографічне дослідження. –К.: 1987. С.57.
5. Державно-національна програма відродження освіти (тези до проекту). Україна XXI століття: стратегія освіти // Освіта, 18 серпня 1992 року.
6. Ковальчук О.В. Українське народознавство. –К.: Освіта, 1992. –176 с.
7. Концепція трудового виховання.
8. Культура і побут населення України: Навч. посібник /В.І. Наулко та ін. –2-е видання, доп. та перероб. – К.: Либідь, 1993. – 288 с.
9. Левківський М.В. Ставлення школярів до праці: традиції та проблема формування //За ред. Академіка АПН України М.Д.Ярмаченка. –К.: НДІ педагогіки АПН України, 1993. –150 с.
10. Ничкало Н.Г. Працювати на майбутнє //Рад.школа. –1990. – №10. –С.76-83.
11. Сапіга В.К. Українські народні свята та звичаї. К.: Т-во "Знання України". –1993. –112 с.
12. Стельмахович М.Г. Українська етнопедагогіка //Рад.школа. –1989. – № 6. – С.11-17.
13. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю. К.: Рад.школа, 1979. – 254 с.
14. Українські приказки, прислів'я і таке інше. Уклав М.Номис /Упор. М.М.Пазяка. –К.: Либідь, 1993. –768 с.
15. Українці: народні вірування, повір'я, демонологія /Упор. А.П.Пономарьов та ін. Соч.: В 2-х т. –М.: Педагогіка, 1974. –Т.1. –С.124-144.
16. Хмыров С.Б. Трудовая подготовка и профориентация сельских школьников: Книга для учителя. –М.: Просвещение, 1985. –112 с.

Т.Г. Уманець
м. Вінниця

З ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ ТА КРЕСЛЕННЯ

Навчальною грою слід вважати індивідуальну, парну, групову, фронтальну та колективну навчально – пізнавальну діяльність студентів, що включає змагання та самодіяльність у засвоєнні програмних знань , навичок та вмінь, а також досвід гуманних відносин між особистостями в процесі гри , тренінгу .. Ділові ігри у навчальному процесі передбачають високоорганізовану науково-дослідну , професійну та суспільну діяльність.

Впровадження ігор в навчально – пізнавальний процес в середній та вищій школі базується на теоретичних та методичних положеннях ігрової діяльності, запропонованих сучасними психологами та педагогами. До них відносять такі положення:

– концепцію про гру як школу соціального розвитку суб'єкта (Л.С. Виготський);
– положення про зв'язок ігрової діяльності з розвитком уявлення (С.Л. Рубін штейн та інші);
– теорію узагальненого характеру ігрового дійства (Б.Г. Ананьєв, А.М. Леонтьєв);
– концепцію про гру та навчання як підготовчу форму діяльності, що передує праці (Б.Г. Ананьєв);
– теорію мотивації ігрової діяльності (Р.Й. Жуковська, Л.С. Славіна);
– поняття про гру як засіб практичної пізнавальної діяльності, засобу активного засвоєння знань (А.М. Люблінська).

У процесі вивчення нарисної геометрії та креслення з метою активізації пізнавальної діяльності студентів широко використуються ділові ігри, спрямовані на засвоєння знань, вмінь та навичок, передбачених програмою навчального предмету, а також ігри, що сприяють розвитку педагогічної майстерності майбутніх вчителів трудового навчання та креслення. Порівняльний аналіз та узагальнення багаторічного досвіду проведення ділових ігор дали можливість виявити такі етапи

конструювання навчальних ділових ігор: 1) формулювання теми ігри; 2) визначення мети гри; 3) опис можливих проблемних ситуацій та шляхи їх розв'язання; 4) розподіл ролевих завдань; 5) розробка функціональних обов'язків учасників гри; 6) визначення структури гри; 7) проведення гри; 8) обговорення результатів; 9) проведення післяігрового аналізу; 10) підрахунок зароблених під час гри балів та додавання до загальної суми балів модулю.

Перший тип ділових ігор, як правило, проводиться перед контрольними роботами, що перевіряють рівень набутих знань, вмінь, навичок в межах певного модулю. Темами таких ігор є найважливіші розділи програми: "Правила виконання та оформлення креслень", "Рознімні та нерознімні з'єднання", " Будівельні креслення".

Інший тип ділових ігор передбачає виконання певними студентами ролей головних конструкторів з метою попередньої перевірки якості конструкторських документів, що затверджуються керівником проекту – викладачем, а також виконання ролі викладача з метою підготовки та проведення фрагментів занять з нескладною тематикою. Проведення фрагментів занять вимагає від студентів досконалого володіння навчальним матеріалом, чіткого планування навчального часу, вміння підготувати або навіть виготовити наочні посібники та інші дидактичні матеріали, вміння володіти технічною мовою, працювати біля дошки з креслярськими інструментами, організувати роботу групи. Це вимагає від викладача і студента великого напруження, бо студенти першого чи другого курсу ще не знайомі з методикою викладання нарисної геометрії та креслення та основами педагогічної майстерності. Але це не заважає відповідальним студентам при ретельній підготовці до такого роду діяльності бути "на висоті".

Ділові ігри першого типу, як правило, проводяться за методом ігор клубу веселих і кмітливих. Після визначення теми та мети ігри, а також кола питань, що виносяться на ділову гру, визначається склад команд. Розподіл студентів по командам виконує викладач з урахуванням індивідуальних особливостей, відносин між особистостями у підгрупі, рівня підготовленості до такої навчальної діяльності. Команди мають бути приблизно однаковими по рівню знань для забезпечення рівних стартових умов. Викладач також призначає командирів, в обов'язки яких входить створення тимчасового колективу для ігрової діяльності, підготовка питань, класифікація питань по складності, контроль за тим, щоб всі члени команди приймали активну участь у грі, знали відповіді на всі підготовлені запитання. Роль командира дуже почесна і відповідальна, претендент на цю посаду повинен бути знавцем, лідером, людиною із здібностями до комунікації. Тому, в першу чергу, призначають командирів, а потім вже членів команди.

Для створення сприятливого для продуктивної праці психологічного мікроклімату студенти готують привітання суперникам, візитні картки своїх команд, емблеми, гасла. Наприклад, команда "Креслярики" привітала суперників такими віршованими строчками:

Всім, хто любить креслення,
Живеться дуже весело:
Вони креслення складають,
на нудьгу часу не мають .

Дівоча команда "Піфочки" запропонувала таку візитку:

Любим креслити, писати
І ще гарно малювати.
Не знайдеш нас в казці й міфі,
Бо навчаємось на ПІФі.

Чого варті назви команд та оригінальні емблеми. Після вітань команди починають гру, яка проходить у п'ять турів. Тематику турів студенти вибирають самостійно, хоча останнім часом викладачі пропонують таку тематику турів:

1) теоретичні питання по темі гри ;
2) завдання на виправлення помилок;
3) тестові завдання;
4) цікаві задачі;

5) ребус або кросворд.

Всім командам питання видаються одночасно, тому вони повинні бути заготовлені в письмовій формі. Зміст питань не повинен повторюватись, бути приблизно однаковим за складністю. На обговорення питань командам дається 1-2 хвилини. Можливо взяти додаткові хвилини, якщо команда давала відповідь без обговорення і таким чином зберегла час. Відповіді приймають та оцінюють представники команди, що задавали питання. Оцінювання проводиться по 5-ти бальній системі. Викладач слідкує за ходом гри, за коректною поведінкою гравців, виставленням об‘єктивних оцінок, наданням штрафних санкцій у випадках порушень правил гри, веде протокол ділової гри. Штрафні санкції застосовуються у випадках, коли команда допускає помилки при постановці питання, представник команди, що задавала питання, сам не знає правильної відповіді, або спеціально занижує чи завищує оцінку за відповідь. Щоб уникнути повторного використання питань, вони передаються викладачу. Члени інших команд можуть доповнювати відповідь команди, який було задано питання, и принести додаткові бали своїй команді.

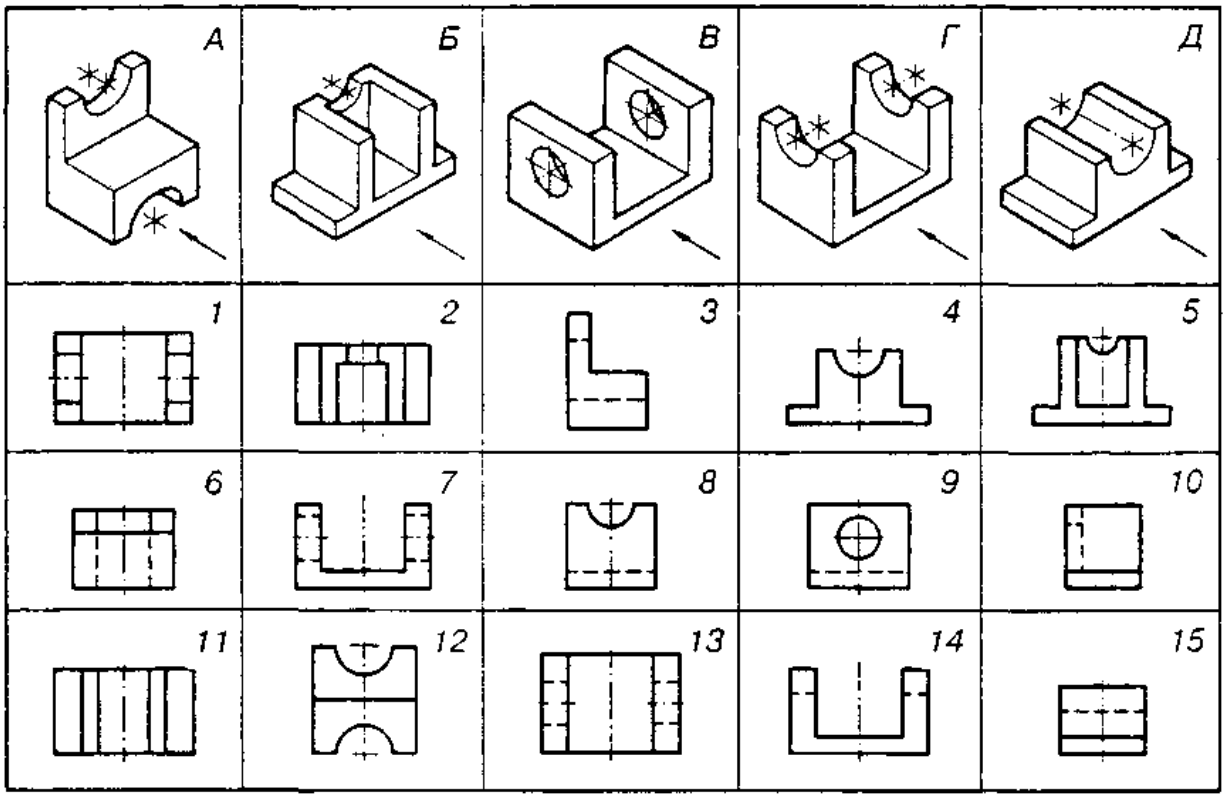
Підсумки кожного туру оголошуються учасникам ділової гри. Це дає можливість коректувати питання і впливати на хід ігри. При сумлінній підготовці до проведення ігри, виконаній класифікації питань по складності, командири з легкістю розподіляють питання для суперників з урахуванням рейтингу. При підготовці запитань студенти широко використовують додаткову навчальну, довідкову, методичну літературу, розробляють завдання власними силами. Ми пропонуємо ознайомитися з деякими цікавими завданнями. Оригінальність запитання може бути не в його змісті, а поданій формі. Наприклад, питання про класифікацію болтів: “Хай суперники вгадають, то які ж болти бувають?” По іншому звучить питання про класифікацію гайок: “Визначить помилки у класифікації. Гайки бувають: а) корончасті; б) круглі; в) барашки; г) фундаментні; д) високі”. Інші теоретичні запитання можуть вимагати розвинутого логічного та технічного мислення. Наприклад, чому на болтах не використовується п‘ятигранна головка? Яким чином можна склепати листи металу, якщо доступ до них є тільки з однієї сторони? Що необхідно для припаювання латуні до сталі ? Які літери не використовують для позначення розрізів та перерізів?

Багато цікавих завдань пропонують студенти при проведенні ділової гри на тему “Правила виконання зображень на кресленнях”. Це і завдання на пошук виглядів деталі, що відповідають Її аксонометричному зображенню (мал.1) та розташування їх в проекційному зв‘язку.

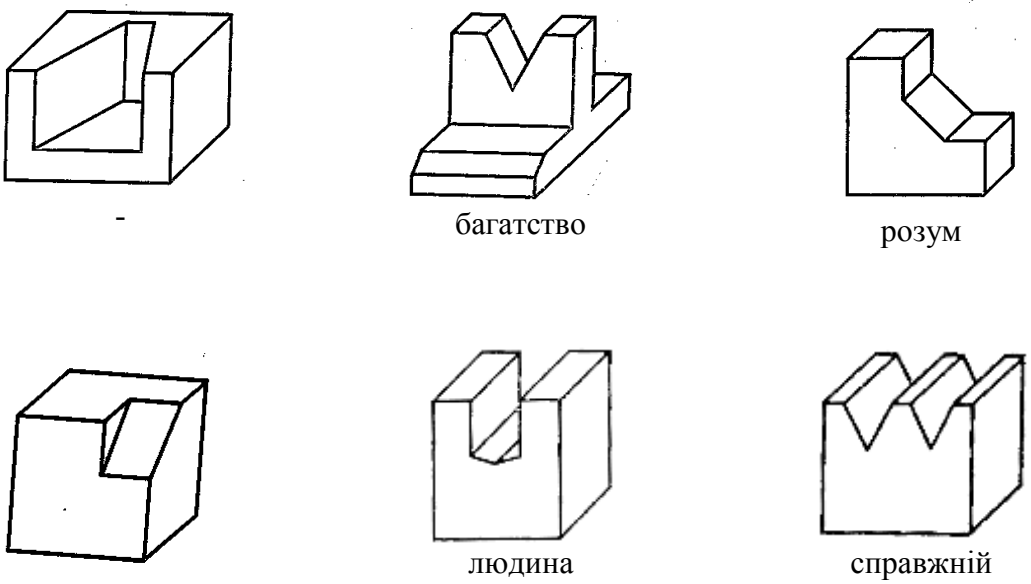
Але це традиційне питання, що наводиться в різноманітних варіантах у збірниках завдань по кресленню різних авторів, можна подати в незвичній формі і прочитати латиною видатний вислів “OMNIA MEA MECUM PORTO“, що означає: “Справжнє багатство людини – Її розум” (мал.2).

Вміння визначати проекції точок за їх розташуванням на аксонометричному зображенні деталі легко перевірити, якщо ці проекції позначати буквами, які складені по порядку дадуть ключове слово (мал. 3).

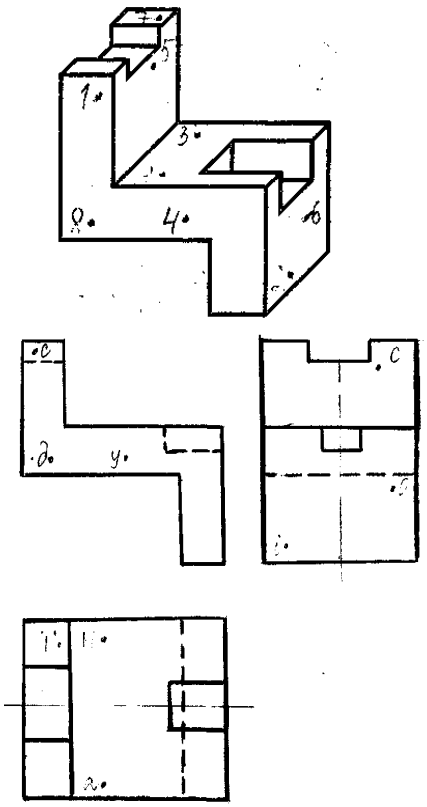
На схожому принципі створене завдання, що пропонується на мал. 4.


А
Б
В
Г
Д
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15

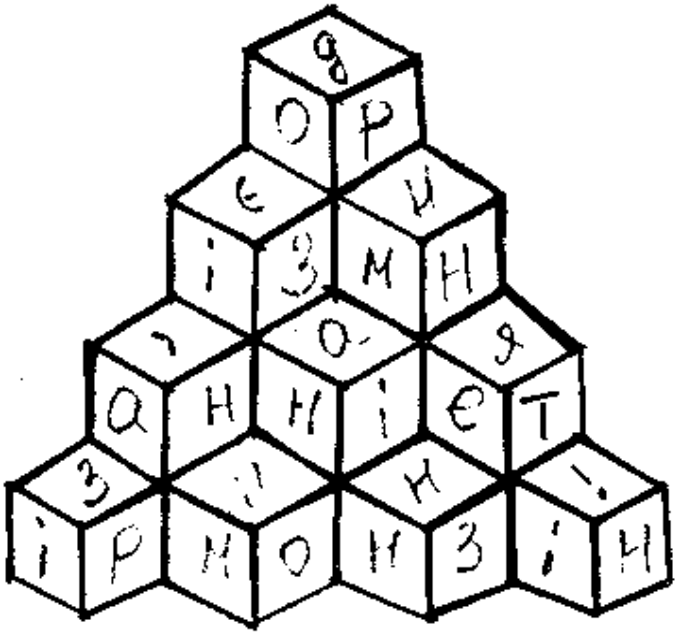
Мал. 1


-
багатство
розум
людина
справжній

Мал. 2



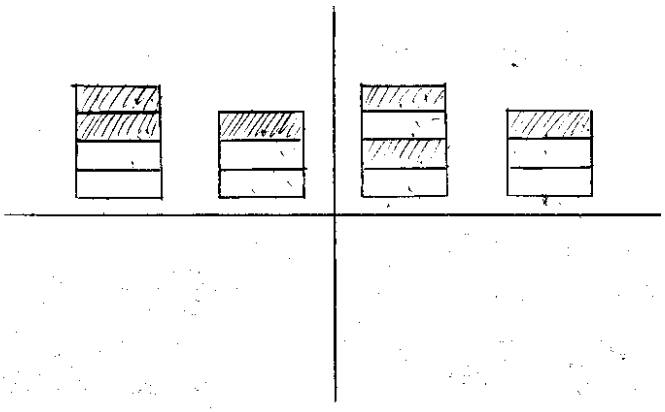
Мал. 3



Мал. 4

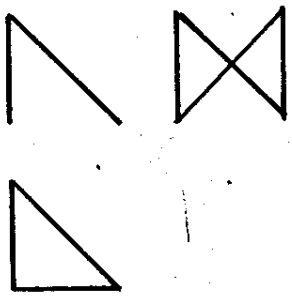
Тут необхідно побудувати три проекції конструкції, складеної з кубиків, на гранях яких написані літери, та прочитати зашифрований вираз.

Виконання інших завдань вимагало практичного виконання правильного рішення. Це і робота з шашками, які розташовані на столі у чотири стовпчики і за проекціями їх необхідно розкласти у відповідності із завданням (мал. 5).

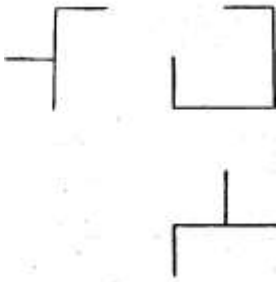


Мал. 5

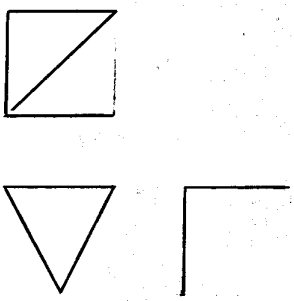
Багато розроблено завдань на моделювання з дроту, що значно розширило арсенал карток для самостійної роботи на лабораторних заняттях з цієї теми. Задачі на моделювання розвивають прийоми порівняння деталей в натурі з їх кресленнями, заглиблюють поняття про проекційний зв‘язок зображень та сприяють інтенсивному розвитку просторових уявлень і формуванню узагальнених методів розв‘язання графічних задач (мал. 6, 7, 8).



Мал. 6

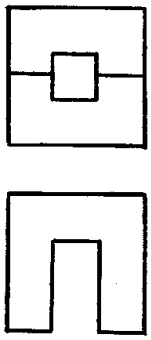


Мал. 7

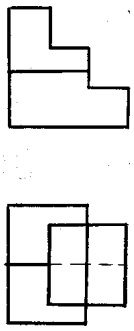


Мал. 8

Важливими для розвитку просторового мислення є завдання на побудову за двома заданими проекціями – третю. Складність таких вправ полягає в необхідності ретельного аналізу заданих проекцій для виявлення правильної об‘ємної форми деталі та відкидання за відомо помилкових рішень (мал. 9, 10).

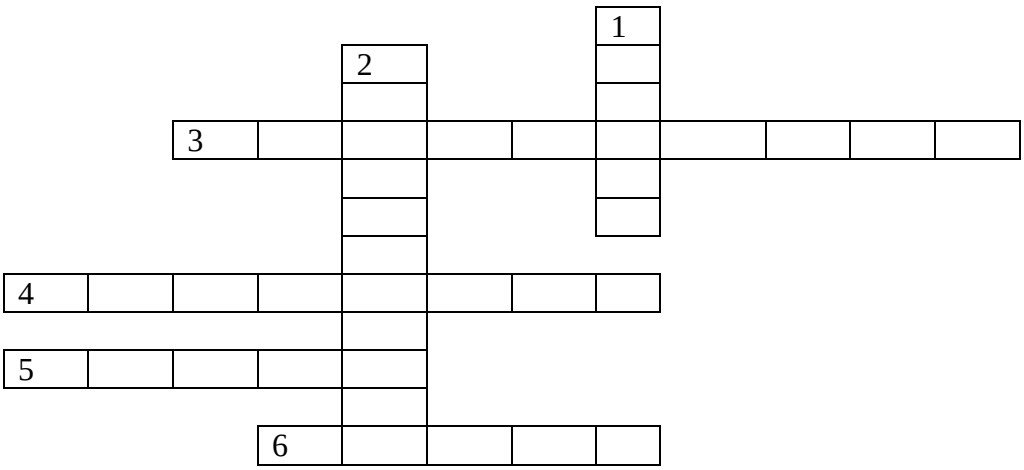


Мал. 9



Мал.10

Творчій підхід до ігрової діяльності студенти проявляють в процесі створення кросвордів та ребусів. За тривалий час проведення ділових ігор в кабінеті креслення накопичилась велика колекція такого типу завдань. Вони різні за змістом, формою, складністю, якістю оформлення, але мають спільні риси – оригінальність і самостійність.



По вертикалі:
1. Служить для викреслювання кривих ліній
2. Однакові відрізки

По горизонталі:
3. Вид пректування
4. Частина основного вигляду
5. Креслярський…
6. Кількість октантів простору

Наведені приклади завдань свідчать про те, що під час підготовки та проведення ділових ігор зростає творче напруження, діловий азарт, позитивне збудження, емоційність, зацікавленість в результатах у студентів.

Це є явними ознаками активізації пізнавальної діяльності. Використання різних типів ділових ігор в кінцевому результаті приводить до підвищення якості набутих знань та вмінь, рівня культури спілкування та педагогічної майстерності.

УДК 37.035.3

В.Л. Федяєва
м. Херсон

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ В СЕЛЯНСЬКІЙ РОДИНІ КІНЦЯ XIX ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ В УКРАЇНІ

У всі історичні періоди батьки несли, несуть і будуть нести моральну і правову відповідальність за виховання своїх дітей. Від них значною мірою залежить формування і становлення нашого підростаючого покоління.

Тому так важливо постійно працювати над розв’язанням питань виховання дітей у сім’ї, створювати науково обґрунтовану систему нормативно-правового забезпечення функціонування сім’ї, захисту прав дитини. Особливе місце серед актуальних питань сьогодення відведено питанням ефективного впливу батьків на дітей.

Сім’я, сімейна педагогіка, традиції, звичаї, цінності сім’ї завжди були предметом уваги науковців, практиків, громадських, політичних діячів України. Над розв’язанням актуальних проблем виховання молодого покоління працюють науково-дослідні інститути АПН України, кафедри педагогіки і психології вищих навчальних закладів, науково-творчі лабораторії шкіл, тощо. За останній час підвищився інтерес до історико-педагогічних досліджень, де предметом дослідження є сім’я, виховання дітей в сім’ї у різні періоди історії розвитку та становлення систем освіти й виховання в Україні. Це насамперед дослідження, які проводяться під керівництвом відділення теорії та історії

педагогіки АПН України (академік-секретар відділення, доктор педагогічних наук, професор О.В. Сухомлинська). Завершені наукові теми, монографії, виданні за цими дослідженнями, досить серйозну увагу приділяють актуальності питання виховання дітей в сім'ї в історії педагогіки України.

Аналіз останніх публікацій свідчить, що в цілому більше уваги приділяється питанням історіографії, історії педагогіки, персоналіям в історії педагогіки України, культурно-освітньому руху нашої країни тощо.

Щодо генезису розвитку сімейного виховання на терені України, то необхідна певна систематизація і структуризація. Комплексного історико-педагогічного дослідження виховання дітей в сім'ї в Україні ще не було. Є окремі напрацювання у дисертаційних дослідженнях "Сімейне виховання у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини XIX – початку XX століття" А.Говорун, "Формування у юнаків та дівчат готовності до сімейно-побутової праці у процесі родинного виховання" А.Даник, "Теорія та практика сімейного виховання у Великій Британії (історико-педагогічний аспект)" О.Демченко, "Проблемы семейного воспитания в истории советской педагогики (1917-1941)" А.Видченко, "Проблема підготовки батьків до розумового виховання дітей у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини XIX – початку XX століття" Н. Гордій, "Соціалізація особистості молодшого школяра засобами родинно-побутової звичаєвості" Р.Пріма, "Виховання у підлітків поваги до батьків засобами етнопедагогіки" Л.Повалій, "Теорія і практика виховання дітей із неповних сімей (20-30-х роках XX сторіччя)" Л. Ковальчук та ін.

Малодослідженим залишається питання сімейного виховання дітей в різних соціальних групах українського суспільства кінця XIX початку XX століття. Саме цей історичний період був найбільш соціально-розшарованим і кожна соціальна група різнилася за змістом, характером, метою, завданнями, методами виховання дітей у сім'ї. Вивчення цього питання з позиції сьогодення досить актуальне, тому що ми є свідками помітного соціального розшарування українського суспільства, різного рівня економічного забезпечення української сім'ї, відмінним відсотком працюючих у тій чи іншій виробничій сфері.

Сім'я є об'єктом уваги, впливу, вивчення різних наук: філософії, історії, соціології, економіки, етнографії, юриспруденції, педагогіки.

Сімейна педагогіка розглядає різні аспекти виховання дітей в сім'ї: загальні питання сімейної педагогіки, основи успішного виховання дітей в сім'ї; формування характеру і поведінки дітей в сім'ї; морального, етичного, фізичного, трудового та інші напрями виховання дітей в сім'ї, основні види діяльності дитини в сім'ї: гра, навчання, трудова діяльність тощо. Нема сенсу доводити, що з перших днів існування і до сьогодення найважливішим чинником сімейного виховання була трудова діяльність.

Виходячи з того, що історико-педагогічне дослідження сімейного виховання в різних соціальних групах населення України кінця XIX початку XX століття є особливо актуальним у наші дні і, на наш погляд, допоможе в розв'язанні проблем сімейного виховання на сучасному етапі, ми розглядаємо селянські традиції трудового виховання дітей в сім'ї, оскільки наприкінці XIX початку XX століття в Україні проживало 80% селянських родин, і сьогодні в Україні населення в сільської місцевості становить 40 % (за даними перепису населення 2001 року).

Це і визначило мету та завдання нашої статті – розглянути і проаналізувати завдання, зміст, методи і засоби трудового виховання в селянській родині кінця XIX початку XX століття в Україні, показати, що виховання дітей в сім'ях різних соціальних груп суспільства було і є різним за метою, завданням, змістом, методами і визначалось положенням кожного прошарку у суспільстві, матеріальними можливостями, побутом, ієрархією моральних, релігійних, естетичних, етнопедагогічних і педагогічних положень, які складалися і утверджувалися історично.

Україна завжди була селянської країною, і саме селянство зберегло традиції українського народу. Основою всього селянського життя завжди була сім'я. Вона була практично одним із головних виховних інститутів у селянській родині. Саме в сім'ї дитина

засвоювала основні складові соціального досвіду, через старших членів сім'ї засвоювала певні настанови, норми поведінки, цінності, звичаї, обряди, щоб потім передати своїм дітям.

У XIX столітті в Україні відбулися певні політичні, соціально-економічні зміни, які вплинули на розвиток селянської родини, але принципових змін в традиціях сімейного виховання не було.

Вивчаючи питання, які ж фактори впливали на формування і розвиток традицій виховання в селянській родині досліджуваного періоду, ми виділяємо як провідний – праця. Трудові традиції більшість вчених вважають самими прогресивними, так як саме вони існують століттями, є віддзеркаленням минулого і майбутнього народу. Трудове виховання завжди було тісно пов'язане з побутовими умовами сім'ї, їх господарським становищем і видом діяльності батьків. Привчання дітей до сільськогосподарської праці і домашньої роботи починалось досить рано і поетапно, відповідно віковим і статевим особливостям дитини. При цьому батьки враховували вік, сили, можливості сім'ї, також виходили із того, що коли дитина буде володіти основними навичками селянської праці, вона взагалі буде чітко розуміти, що єдиний шлях у житті – трудовий. Діти з раннього віку працювали поруч з дорослими, разом з дорослими дбали про добробут сім'ї. Тим більше, що раннє привчання до праці було пов'язане не тільки з залученням додаткової робочої сили, але було серйозним засобом виховання підростаючого покоління.

Система трудового виховання у селянській родині була чітко структурована відповідно віку дитини: дітям на початковому етапі цілеспрямованого трудового виховання показували, давали можливість спостерігати, як працюють дорослі. Все це сприяло розширенню кругозору дитини, давало дітям елементарні знання про сільськогосподарську працю.

"Коли дитині виповнювалося сім років, у селі на хлопчика надівали штани і він ставав погоничем – поганяв воли під час оранки, пас телят, овець, свиней і допомагав по господарству. Дівчині ж пов'язували поверх сорочки запаску і називали її прялею, бо починали вчити прясти. Дівчата няньчили малят, пасли телят, овець, гусей, допомагали матері в хатній роботі" [6:182].

Батько–хлібороб переконував свого сина, що "хлібороб – найголовніша професія на землі, до того ж доводив це не тільки словами, а й ділом, беручи хлопчика із собою в поле, саджаючи на віз, на коня верхи, показуючи як сіють гречку" [6:184].

Українські селяни були прекрасними садівниками, пасічниками, бондарями, різьбярами, хліборобами, теслями, гончарами, мірошниками, кушнірами і цей професійний досвід передавали традиційно своїм дітям.

Досить могутнім чинником трудового виховання у селянській родині був хліб. "Хліб увійшов у життя як головний результат людської праці і основний продукт харчування" [6: 186].

Усіх членів селянської родини завжди турбувало, яким буде врожай, тому змалечку діти працювали в полі, чекали повернення дорослих з поля із однією думкою, що праця не була марною, що буде гарний врожай. Дорослі завжди заходили до хати і пригощали дітей саме кусочком хліба, особливо смачним був той окрайчик з поля "від зайчика".

Значну увагу в селянській родині приділяли питанням шанобливого ставлення до землі. Праця на землі мала свої закони, з покоління в покоління передавалися секрети і успіхи хліборобської професії, залучення дітей з раннього віку до сільськогосподарської праці. Так, підлітки у селянських сім'ях оволодівають умінням орати, сіяти, молотити, на них покладається значна частина домашніх справ.

Значна увага приділялася у селянській родині трудовим обрядам, святам, які і сьогодні дійшли до нас: першої борозни, проводи пастухів на полонину, обжинки, свято врожаю.

Досить чітко у селянській родині дотримувалися аграрного календаря, який давав можливість передати молодшим, підростаючим поколінням хліборобські знання і досвід, забезпечення послідовності в навчанні трудових операцій.

Традиційно в українській селянській родині на запитання про вік сина батько відповідав "Та вже пастушок, – погонич, – робітничок, – косар".

Досвід підказував селянам, якщо дитина змалечку не бере участі в трудовій

діяльності, то і в подальшому це не буде предметом її уваги. Головна позиція батьків визначалася тим, що певні трудові навички можна передати дитині і в старшому віці, а основи працелюбства необхідно закладати з раннього віку. Вже в той історичний період сім'я виконувала завдання трудового виховання складові якого актуальні і сьогодні: виховання у дітей працелюбства і засвоєння ними необхідних умінь і навичок для подальшої успішної трудової діяльності у різних соціальних і господарських сферах життя.

Трудове виховання було складовою, невід'ємною частиною процесу життя і діяльності сім'ї. При цьому можна виділити окремі засоби та прийоми такого виховання: виконання роботи за прикладом старших, настанови батьків, навчальні приклади, діти навчалися самі, вивчали як це роблять батьки, старші члени сім'ї (останні спеціально проводили заняття для дітей, привчали їх до тієї чи іншої трудової діяльності).

За трудове виховання хлопчиків, як правило, відповідав батько, старші брати чи інші чоловіки родини. Дівчатка повністю знаходились під впливом матері і з її допомогою засвоювали усі необхідні для майбутньої господарки навички.

Трудове виховання включало також і прищеплення певних моральних якостей: любов до праці, повага до людей праці, тощо.

Таким чином, сім'я виступала основною школою трудового навчання. Передача професії здійснювалася від батька до сина, що з одного боку сприяло найкращому оволодінню професією, з іншого – обмежувало свободу вибору дитини.

Сам побут селян визначав поділ дня на частини: праця, відпочинок, сон. Діти, слухаючи народні казки, пісні, легенди, отримують перші уроки моралі: треба працювати, бо основи життя – праця. Праця для дітей була природною, як дихання, людяність, батьківська любов.

Виховання дітей в сім'ї кінця XIX початку XX століття в Україні вибудовувалося із педагогічних ідей і практики сімейного виховання попередніх періодів. Іде подальший процес об'єднання церковно-вчительських ідей та ідей народної педагогіки. Відповідні протиріччя між цими двома напрямами розвитку теорії і практики виховання дітей в сім'ї ставили нові вимоги до батьків: суспільство ставить більш суворі вимоги до батьків щодо організації життя дітей (особливо за часів Петровських реформ), закріплюється патріархальний характер сімейних стосунків. Сім'я як і раніше виступає школою трудового навчання.

Більшість трудових традицій сімейного виховання збереглися до кінця XIX століття – початку XX століття, відроджуються сьогодні.

Подальша зміна у соціальному, політичному житті країни привела до змін у практиці сімейного виховання, змінювалося соціальне замовлення суспільства. Починають руйнуватися норми старого сімейного укладу. Сімейні традиції продовжували функціонувати, в основному, у селянській родині. В цей період, наприклад, дворяни намагаються відмовитися від традиційної системи сімейного виховання, що вело до повного заперечення традицій – як головного чинника особливостей сімейного виховання, а в подальшому до втрати духовних і культурних витоків. Саме селянська сім'я зберегла вибудовані століттями патріархальні стосунки і характерний уклад сімейного життя і виховання, стала фундатором народної педагогіки. Високу оцінку народній педагогіці у залученні дітей до праці дав В.О.Сухомлинський: "Народна педагогіка знає, що дитині посильне і що не посильне, знає, бо в ній органічно поєднується життєва мудрість з материнською і батьківською любов'ю. Народна педагогіка не боїться того, що праця втомлює, вона знає, що праця не можлива без поту й мозолів" [9: 554].

Отже, особливостями трудового виховання в селянській родині кінця XIX – початку XX століття в Україні були: багатодітність, яка виховувала дружно працювати, бережливо ставитися до праці інших, працювати так, щоб не підвести членів родини; сім'я об'єднувала декілька поколінь, що сприяло формуванню поваги до старших, розподілу праці за віком, кожен член сім'ї мав конкретні трудові доручення; високий авторитет голови сім'ї був заснований не тільки на силі, на залежності в економічному аспекті, але й на тому досвіді

професійних знань, який він передавав; трудове виховання відповідало статевим особливостям дітей: хлопчики трудилися під керівництвом чоловіків, дівчатка – під керівництвом старших жінок; батьки були основним прикладом в процесі виховання, залучення дітей до посильної фізичної праці.

Слід зазначити, що процес виховання в селянському середовищі суттєво не відрізнявся від реальної життєдіяльності сім'ї.

Основними складовими традицій трудового сімейного виховання були: домашні трудові ритуали, свята, звичаї, спільна з дорослими діяльність, організація автономної трудової дитячої діяльності тощо.

Література:

1. Грицак Я.Й. Нарис історії України: Формування модерної української нації XIX – XX століття: Навч. посібник. – К.: Генеза, 1996. – 360 с.
2. Концепція "Сім'я і родинне виховання"// Рідна шк. – 1996. – С.11-12
3. Кравець В. Історія української школи і педагогіки. – Тернопіль, 1994. – 360 с.
4. Культура і побут населення України: Навч. посібник/ В.І.Наулко, Л.Ф. Артюр, В.Ф. Горленко. – К.: Либідь, 1993. – 288 с.
5. Родинно-сімейна енциклопедія. – К, 1996. – С.420
6. Стельмахович М. Народна педагогіка. – К.: Рад. шк., 1985. – С.182.
7. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка. – К., 1996. – 286 с
8. Стельмахович М. Українське родинознавство. – Івано-Франківськ, 1994.–56 с.
9. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю. – К., 1986. – С.554
10. Яковенко Н.М. Нарис історії України з найдавніших часів до кінця XVIII століття: Навч. посібник. – К.: Генеза, 1997. – 312 с.

УДК 377

С.В. Шмалєй
м. Херсон

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ДІАЛОГОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧНЯ З КОМП'ЮТЕРОМ

Як і будь-яке спілкування, діалог *учень – комп'ютер* має задовольняти певні психологічні, передусім загально-психологічні, вимоги. Ці вимоги не можна ототожнювати з вимогами до міжлюдського спілкування, адже діалог *учень – комп'ютер* не може його повністю дублювати. Зумовлено це не лише тим, що комп'ютеру властиві певні обмеження, коли він не може копіювати живого партнера в комунікації. Як вже підкреслювалося, діалог *учень – комп'ютер* надає нові можливості, недосяжні в умовах реального живого спілкування. Тому необхідно домагатися, щоб цей діалог не наслідував міжлюдське спілкування, а враховував основні його закономірності.

Найбільш стисло сформулювати загально-психологічні вимоги до діалогу учня з комп'ютером можна через вислів:

«Інтерфейс має бути дружнім». Інтерфейс – це комплекс технічних і (або) програмних засобів, які дозволяють забезпечити діалогову взаємодію між учнем і комп'ютером без використання мов програмування.

В сучасних комп'ютерних системах застосовується *інтелектуальний* інтерфейс. Це такий засіб взаємодії *людина -комп'ютер,* коли передавання інформації здійснюється природною мовою, за допомогою зображень, образів або ж шляхом усного мовлення. Такий інтерфейс називають інтелектуальним, оскільки при його розробці використовують ідеї і засоби штучного інтелекту.

Поняття *дружнього інтерфейсу* формує такий набір вимог до ІНС, який включає максимальне

спрощення способу взаємодії користувача з системою, оптимізацію використання всіх можливостей ІНС, адекватність інтерфейсу задачній структурі та галузі застосування, забезпечення користувачеві психологічної комфортності та невимушеності спілкування з системою.

Все вищезгадане передбачає: дотримання психологічних та лінгвістичних вимог до організації діалогу та його структури, розуміння комп'ютером повідомлень учня, наявність зворотного зв'язку. За цих умов у діалозі зводяться до мінімуму дії користувача щодо здійснення взаємодії, водночас забезпечується використання всього спектра можливостей системи, максимальна доступність інформації для учня, дотримання основних принципів подання інформації, які забезпечують повноту та психологічну комфортність сприйняття інформації. Обов'язковим є забезпечення толерантності (терпимості) системи та здатності до сприйняття не лише однієї точки зору, що дозволяє уникнути можливих непорозумінь з учнем (які виникають унаслідок розбіжностей у поглядах), оптимізуючи навчальні впливи і формуючи широту поглядів.

Особливо важливе значення для дружнього спілкування має *надання учневі максимуму релевантної інформації,* обсяг, порядок та форма подання якої повинні враховувати його потреби. Це стосується також службової інформації, що відображає можливості системи, ознайомлення учня з якими підвищує ефективність використання системи.

Процес ознайомлення із системою передбачає набування учнем «фрагментів знань» щодо конкретних реакцій системи. Ці знання потім компонуються в певні «пакети» на основі внутрішніх зв'язків, *формуючи* в цілому структурно-функціональну модель комп'ютера. При цьому учень не може одержати потрібні знання лише шляхом нарощування обсягу взаємодії з системою: можливий прояв неправильних асоціацій і як результат помилкових висновків, закріплення хибних фрагментів моделі, що призводить до неправильного тлумачення можливостей системи.

Неправильні асоціації виникають з двох причин: намагань учня «перестрибнути», уникнути «зайвих» витрат часу та зусиль на детальне ознайомлення з системою або нездатності (невміння) учня правильно оцінити межі застосування щойно набутих знань, що виявляється у спробі неадекватного використання вхідних повідомлень (такого, яке не відповідає контексту застосування).

Учні і студенти досить часто не вміють сприймати релевантну інформацію, бо настільки «цілеспрямовані», що «не помічають» інформації, яка їм надається, але, на їхню думку, не має безпосереднього відношення до даної конкретної мети, та водночас некритично ставляться до будь-якої інформації, яка здається їм потрібною (такою, що відповідає даній задачі, не враховуючи можливих помилок у тлумаченні повідомлень системи). У таких випадках учням не вдається створити адекватну модель взаємодії з системою, що значно знижує їх мотивацію у взаємодії з комп'ютером. Бажано забезпечити своєчасне ознайомлення учня із структурою та функціонуванням системи. Оскільки основним джерелом інформації виступає інтерфейс, важливо, щоб інформація розглядалася через інтерфейс із залученням мови, зворотного зв'язку та наданням допомоги.

Серед інтерфейсів, залежно від обсягу інформації, яка надається учневі, можна виділити *«інформаційно бідні»* та *«інформаційно багаті».* В ідеалі інтерфейс повинен надавати учневі всю потрібну інформацію, хоча за різних умов ці потреби можуть дуже різнитися залежно від досвіду учня, його знань, здібностей і т.д.

Досвід і спеціальні дослідження показують, що негативне ставлення учнів до системи найчастіше зумовлене такими претензіями:

1) інтерфейс не видає досить очевидної інформації щодо способів успішної взаємодії з системою, а допомога, яка надається, є, на думку учня, незадовільною, і повідомлення про помилки – неінформативні;

2) мова спілкування та інтерфейс, що використовується, багатьом здається незрозумілим; домінування технічного жаргону створює, зокрема, для учнів неможливість висловлювати свої запитання прийнятною для системи мовою, що ускладнює спілкування;

3) учні вважають недостатнім зворотний зв'язок у системі, відчуваючи як фруструючий фактор незрозумілість процесів, що відбуваються у системі, та відмічають необхідність усвідомлювати можливі наслідки своїх дій у спілкуванні з комп'ютером.

Одержуючи інформацію через інтерфейс (шляхом підказок, системних повідомлень, повідомлень про помилки, засобів допомоги, зворотного зв'язку), учень натрапляє на труднощі, коли

йому не вдається сприйняти інформацію внаслідок надмірної економічності або технологізованості мови спілкування чи розпізнати її внаслідок нечіткого характеру. Ці проблеми поглиблюються тим, що здебільшого інтерфейс не забезпечує учня потрібною інформацією на потрібний момент у потрібному місці. Дефіцит інформації в учня призводить до неповноти засвоюваних ним знань та побудови дефектної моделі системи.

Інформація, що отримується, повинна пов'язуватися учнем з існуючою у нього моделлю системи в таких аспектах, як стан системи, ситуативний контекст, правильні відповіді і т.ін.

Основною перешкодою на шляху успішної взаємодії учня з системою, на думку багатьох, є мова спілкування, що використовується, обмеженість доступної інформації та недостатня кількість критичної інформації.

Важливі вимоги ставляться до способу обміну інформацією: спосіб передавання повідомлень системі людиною має бути психологічно природним, а спосіб передавання повідомлень користувачеві системою – природним для сприймання (з широким використанням, поряд з мовними повідомленнями, кольорової графіки, анімації, звуку, ключів).

Ретельне дотримання вказаних вище загальнопсихологічних умов перетворює взаємодію учня з навчальною системою (зокрема, з ІНС) на достатньо комфортний процес, де учень може розраховувати на допомогу комп'ютера в більшості ситуацій навчання (природно, обмежених предметною галуззю, що вивчається).

Важливість дотримання психолого-педагогічних вимог до діалогу учня з комп'ютером зумовлена тим, що в цьому діалозі моделюється *педагогічне спілкування,* при якому, як підкреслював О.О. Леонтьєв, повинні створюватися найкращі умови для розвитку мотивації учня і творчого характеру учбової діяльності, для формування особистості учня, має забезпечуватися сприятливий емоційний клімат навчання.

Специфічною вимогою до діалогу учня з комп'ютером виступає його педагогічне спрямування. Саме воно відрізняє цей діалог від усіх інших видів діалогової взаємодії людини з комп'ютером. За умови недотримання цієї вимоги експертно-навчальна система перетворюється на експертну, де моделюється діяльність не педагога, а фахівця з певної предметної галузі.

Обов'язковою вимогою педагогічного спілкування – діалогової взаємодії учня з комп'ютером є додержання *певної соціальної дистанції* між партнерами. Більшість комп'ютерних навчальних систем позбавлено такого недоліку, як відверто фамільярне поводження з учнем. Однак деякі розробники допускають звернення комп'ютера *«на ти»,* яке учні часто сприймають як зневажливе. Так само учні нерідко ставляться і до гумору, який вони сприймають по-різному, подекуди ображаючись. Такі учні часто намагаються, в свою чергу, поставити на місце «розумника», який багато чого собі дозволяє.

Проте досить часто соціальна дистанція невиправдано збільшується, що нерідко має місце за структури партнерства «старший» – «дитина», виявляючись у надто категоричних вказівках та оцінних судженнях. Це ускладнює встановлення контактів між учнем і комп'ютером, часто призводячи до ворожого ставлення з боку учня, коли комп'ютер наділяється властивостями людини.

Порушення вимоги соціальної дистанції стало темою численних карикатур, що зображують учня, який зламав комп'ютер на знак протесту проти зневажливого, на його думку, ставлення до нього як до особистості. Реакція у цих випадках нерідко буває такою самою, як і в разі різкого зменшення соціальної дистанції: учні намагаються довести комп'ютеру, що він не такий «розумник», і часто дають безглузді відповіді, щоб побачити «розгубленість» комп'ютера. Наділяючи комп'ютер суто людськими властивостями, учні подекуди намагаються принизити його, «довести» йому (насправді – собі), що він має певні хиби і не заслуговує на поважне ставлення.

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

Порушення цих вимог призводить до *смислового бар'єра,* поява якого зумовлюється не тільки описаними вище причинами. Досить часто основою *смислового бар'єра* є неправильна інтерпретація реакції комп'ютера, розходження між очікуваною учнем поведінкою комп'ютера і реальною. Так

буває, зокрема, у випадках, коли учень сподівається певної допомоги, а комп'ютер видає відомості, які, на думку учня, йому не потрібні (бо, по-перше, він їх знає, або ж, по-друге, не знає, яким чином цю інформацію можна застосувати для розв'язання учбової задачі).

Наведемо типові ситуації, де найчастіше виявляється *смисловий бар'єр.* Аналізуючи це явище, необхідно брати до уваги зумовленість його різними причинами. По-перше, це порушення психологічних принципів спілкування, передусім принципу педагогічного такту, що наголошує на необхідності вияву поваги і довіри до учня. Недотримання цієї вимоги – це провина розробників певної системи, адже додержання вимоги досягається майже виключно методичними засобами. Наприклад, коли учень не розуміє повідомлення комп'ютера через наявність певних прогалин у знаннях або тому, що використовується термін, значення якого не пояснювалося раніше. Друга ситуація – комп'ютер неправильно інтерпретує причину помилки учня, надаючи йому допомогу, яка не відповідає його очікуванням. Третя ситуація – комп'ютер не розуміє змісту повідомлень учня, залучаючи його до нескінченного метадіалогу, або пропонує йому альтернативи, зміст яких учневі незрозумілий.

Друга причина *смислового бар'єру* у діалоговій взаємодії – це недостатні знання партнерів один іншого. Такі знання є важливою передумовою будь-якого спілкування, а для педагогічного спілкування вона не просто важлива, а конче необхідна. Це випливає безпосередньо з ролі спілкування в навчальному процесі. Не можна ефективно здійснювати управління навчальною діяльністю учнів, не маючи достатнього уявлення про учня та його індивідуальні особливості. Так само учень не може ефективно скористатися можливостями комп'ютера, якщо він не обізнаний з цими можливостями. Щоб запобігти другій причині, необхідно передусім забезпечити ознайомлення учня із можливостями даної навчальної системи.

Отже, для того, щоб діалог був продуктивним, система має заздалегідь інформувати учня про те, які запитання він може ставити, яку допомогу отримувати і т.ін. Якщо цього не робити, очікування учня і його прогнози щодо реакції комп'ютера можуть не відповідати можливостям комп'ютера. Внаслідок цього в учня виникає бажання вийти з діалогу, значно погіршується його ставлення до комп'ютера як засобу навчання.

Набагато складнішою є проблема пізнання комп'ютером свого партнера по спілкуванню, яка передбачає побудову моделі учня, причому не статичної, а динамічної моделі (докладно про цю проблему мова піде далі). Тут ми хотіли б акцентувати увагу на тому, що забезпечити знання особливостей учня шляхом одержання необхідної інформації безпосередньо від нього самого неможливо. По-перше, учень недостатньо рефлексує як свою діяльність, так і особливості своєї пізнавальної сфери. По-друге, про що, на жаль, нерідко забувають розробники навчальних систем, учень не завжди намагається повністю розкрити себе ні перед педагогом, ні перед комп'ютером.

З огляду на це, не можна ігнорувати таке досить поширене явище, коли учень дає неправильну відповідь не тому, що він не знає правильної відповіді, а з інших причин: його, наприклад, цікавить, як машина «проковтне» його неправильну відповідь. Або ж, як сказано вище, він це робить, щоб довести, що комп'ютер не такий вже «розумник».

Наведена ситуація часто призводить до викривлення моделі учня, оскільки комп'ютер сприймає відповіді учня буквально, роблячи на цій підставі висновок про його індивідуальні особливості. Внаслідок цього, в свою чергу, значною мірою ускладнюється розв'язання проблеми врахування індивідуальних особливостей учня.

Дидактична цінність адаптації залежить від міри врахування ситуаційних особливостей (особливості навчального завдання) та особливостей учня.

Врахування ситуаційних особливостей передбачає, що кожне повідомлення учня аналізується в контексті розв'язуваної ним задачі, причому співвідносячись з програмою розв'язання задачі: кожній помилці відповідає кілька допоміжних навчальних впливів (у деяких системах закладено не самі впливи, а правила їх генерації). Вибір навчального впливу має бути зроблено з урахуванням особливостей учнів. Істотним показником якості діалогової взаємодії учня з комп'ютером є те, наскільки враховуються при цьому істотні, з погляду досягнення певної навчальної мети, індивідуальні особливості учня.

Спілкування учня з комп'ютером має бути симетричним і навіть *асиметричним на користь*

учня, що означає надання учню можливості управляти діалогом в усіх його аспектах, починаючи від ініціювання діалогу, вибору теми спілкування та закінчуючи виходом із діалогу. Слід мати на увазі, що у багатьох випадках доцільно передавати певні функції управління учневі, особливо старших класів (це повною мірою стосується і діалогової взаємодії).

Важливою вимогою до діалогової взаємодії учня з комп'ютером є заборона для комп'ютера виходу з діалогу, обов'язковість завершення розв'язування задачі. Це необхідно не лише для суто освітніх цілей. Справа в тому, що ефект незавершеності у розв'язуванні задачі, крім негативного впливу на засвоєння способу розв'язання задач, має ще значну антимотиваційну силу. Водночас самий факт розв'язання задачі є значним позитивним підкріпленням, що сприяє підвищенню рівня пізнавальних емоцій учня.

Підвищення симетричності діалогу сприяє урізноманітненню варіантів партнерства учня з комп'ютером. Вибір структури партнерства залежить від різних факторів, але всі її варіанти можуть бути застосовані в навчальному процесі. В молодших класах здебільшого є доцільною структура партнерства, де домінує комп'ютер. Проте в окремих випадках, наприклад, у системі ЛОГО, цілком виправдовує себе домінування дитини.

В багатьох випадках, особливо в старших класах, домінування учня цілком виправдане, але при цьому не може ігноруватися той факт, що в суто навчальних системах функцію управління все ж виконує комп'ютер, і тоді мова йде про передавання учневі лише окремих навчальних функцій.

Хоча, як вже підкреслювалося, особистісне спілкування – це прерогатива міжлюдських взаємин, у деяких випадках доцільно приписувати комп'ютеру певні риси особистості. Підвищення *особистісної співвіднесеності* здійснюється спеціальною транс формацією текстів та застосуванням графічних зображень, які репрезентують «особистість» партнера – комп'ютера.

Слід пам'ятати, що моделювання «особистості» комп'ютера має не лише освітнє, а й виховне значення, коли, по-перше, можна формувати в учнів соціальний досвід спілкування, а по-друге, здійснювати соціально-психологічний тренінг, що сьогодні особливо важливо.

Щодо освітнього значення моделювання «особистості», то воно дозволяє учневі прогнозувати поведінку комп'ютера. Безумовно, тут можливі різні моделі комп'ютера: він може бути і «суворим», і «лібералом», і «іронічним», і «винахідливим». Проте в усіх випадках у комп'ютер мають бути закладені такі властивості (вимоги): гуманістичне ставлення до учнів, оптимістичний погляд на їхній розвиток, повага до їхньої особистості. А учні мають бути переконані у тому, що з боку комп'ютера можуть розрахувати саме на таке ставлення.

Вимоги до модальності взаємодії учня з комп'ютером можна розподілити на дві групи. Перша група стосується *повідомлень комп'ютера.* Тут важливо мати на увазі, що бажано враховувати не лише загально-психологічні особливості сприйняття і опрацювання інформації, а й індивідуальні схильності до певних форм і способів подання інформації. Друга група вимог стосується *модальності повідомлень учня.* Тут найважливіше значення мають, по-перше, зручність введення цієї інформації, по-друге, способи редагування і, по-третє, різноманітність оформлення і висловлення повідомлень.

В умовах застосування *обмеженої природної мови (ОПМ)* не можна уникнути *метадіалогу,* тобто діалогу про діалог. Наявність метадіалогу сьогодні – це вимушена платня за можливість спілкуватися природною мовою (бажано якомога зменшити питому вагу допоміжного діалогу). За недостатньо продуманої організації процесу спілкування діалог учня з комп'ютером перетворюється на метадіалог, який виснажує учня, відволікає його від вивчення навчального матеріалу, дратуючи та знижуючи зацікавленість у спілкуванні.

Одним з важливих показників ефективності діалогової взаємодії є *співвідношення між допоміжним і основним діалогом,* слід домагатися, щоб воно було якнайменшим. При цьому, звичайно, не повинні порушуватися важливі вимоги щодо характеру повідомлень: можна повністю уникнути метадіалогу за допомогою *«меню»,* але це далеко не завжди доцільно.

Одним із суттєвих показників ефективності навчальної програми є її реакція на непередбачену відповідь. На жаль, навіть найкращі зразки ІНС далеко не завжди відрізняють оригінальний підхід учня до розв'язання задачі від грубої або механічної помилки. Тому, у випадках, коли не можна одразу визначити, що учень припустився помилки (як правило, це можна зробити в кінці розв'язування задачі, причому тільки такої, яка має лише єдину правильну відповідь, або при розв'язанні підзадачі,

коли встановлюється, наприклад, кількісна характеристика певного об'єкта, який належить до невідомих), розробники уникають категоричних висловлювань типу *«Ваше розв'язання хибне».* Тут більш доречна репліка: *«Ваша відповідь не узгоджується з відповіддю, передбаченою розробником програми. Якщо Ви хочете знати відповідь, запропоновану розробником, наберіть слово допомога і натисніть певну кнопку».*

Особливу увагу необхідно звернути на внутрішній діалог, який, з одного боку, має величезні потенційні можливості для ефективного навчання, а з другого, – не потребує спеціальних програмних засобів, оскільки не вимагає явної відповіді.

Один з ефективних шляхів стимулювання в учня внутрішнього діалогу – це *виведення назовні міркувань,* комп'ютер, будуючи свої повідомлення, демонструє способи свого «міркування», зіставляє різні позиції, стимулюючи учня до їх аналізу, оцінювання, а також вироблення власної позиції. При цьому доречним є такий прийом, коли текст повідомлень наповнюється вставками, які стимулюють учня до оцінних суджень з приводу положень тексту *(«Як Ви вважаєте, чи можна...», «Постає питання...», «Можливі такі альтернативи...»).*

Враховуючи вищезгадане, поряд з проектуванням зовнішнього діалогу необхідно заздалегідь передбачувати ті моменти, коли найбільш доцільно стимулювати діалог учня з самим собою, а також ті об'єкти, до яких бажані альтернативні підходи, котрі варто проаналізувати під час внутрішнього діалогу.

У спілкуванні за типом *запитання – відповідь* кожний цикл спілкування починається з постановки основного навчального впливу (зрозуміло, що тут йдеться про учбову задачу, яка в системах, що наслідують принципи програмованого навчання, часто набирає форми запитання). Проте, як вже зазначалося, тут ще немає діалогової взаємодії. Вона виникає лише тоді, коли відбувається обмін повідомленнями щодо даної задачі. Саме тут і з'являється необхідна умова діалогу – відмінність позицій, і діалог виступає з боку комп'ютера як засіб управління учбовою діяльністю, а з боку учня – як засіб його діяльності. Закінчується цикл оцінкою повідомлення учня, яке є відповіддю на Задачу (якщо розв'язання правильне) або демонстрацією і поясненням правильного розв'язання задачі комп'ютером. Обмін повідомленнями в цьому інтервалі, а їх може бути чимало, і становить єдиний цикл діалогу. Отже, кожний цикл починається з повідомлення учня або комп'ютера щодо учбової задачі. Згідно з принципом симетричності діалогу учень може ініціювати діалог на будь-якому етапі розв'язування задачі.

Складнішою є проблема психологічної доцільності діалогової взаємодії, яку ініціює комп'ютер, особливо у тих випадках, коли це робиться з метою попередити можливі утруднення учня: комп'ютер, не дочекавшись повідомлення учня, дає систему запитань, щоб визначити, чи правильно зрозумів учень умову задачі (превентивний діалог), або ж починає видавати певні вказівки щодо її розв'язання.

Ініціація взаємодії з комп'ютером є одним з найбільш вразливих місць багатьох комп'ютерних навчальних систем:

тут вступає в дію фактор готовності учня до спілкування, потреби в ньому, який, на жаль, часто не враховується. Внаслідок цього часто порушується хід міркувань учня, що, в свою чергу, аж ніяк не сприяє розв'язанню учнем задачі і може викликати негативне ставлення до комп'ютера, який, на думку учня, в цій ситуації його просто зневажає.

Комп'ютер *не повинен ініціювати діалог* у тих випадках, коли це порушує хід міркувань учня, внутрішній діалог. Ця вимога, в свою чергу, часто порушується, якщо після пред'явлення учбової задачі учневі задаються запитання для з'ясування, наскільки він її розуміє. Значна кількість запитань часто не лише не сприяє розумінню задачі, а навпаки, заважає йому. Щоб уникнути цього, доцільно виводити на екран монітора вказівки про те, на що слід звернути увагу, і, перш ніж залучити учня до діалогу, з'ясувати чи готовий він вступити до діалогу.

Отже, при вирішенні питання про залучення учня до діалогового спілкування необхідно передусім *враховувати потребу самого учня у спілкуванні,* а також, чи не порушить це спілкування хід міркувань учня. Безперечно, що комп'ютер не може заздалегідь визначити ці умови, тому доречною є така рекомендація: *комп'ютер ставить учневі запитання, чи є в нього бажання щось з'ясувати чи він хоче працювати самостійно.*

Зауважимо, що невиправдане залучення учня до діалогового спілкування можливе на різних

етапах розв'язування задачі, тому доцільно визначити заздалегідь, у яких моментах процесу розв'язування задачі комп'ютер повинен ініціювати діалог і яким він має бути за своєю спрямованістю.

Психологічно невиправданим є занадто часте залучення учня до зовнішнього діалогу. Багато хто з розробників вбачає одну з позитивних рис використання комп'ютера в забезпеченні інтерактивності, не завжди співвідносячи діалог з навчальною метою, вважаючи при цьому, що, чим частіше здійснюватиметься діалогова взаємодія учня з комп'ютером, тим ефективніша навчальна програма. Але при цьому не враховується головне – *зовнішній діалог може бути продуктивним лише тоді, коли не руйнує внутрішній діалог учня,* що надмірна частота зовнішнього діалогу порушує внутрішній діалог учня.

Діалог потрібно будувати таким чином, щоб учень відчував психологічну повноцінність власної діяльності, міг здійснювати діяльність із звичним масштабом її упередження, тобто мав можливість досить далеко планувати свої дії та доводити свої задуми, якщо не до логічного кінця, то до певного критичного пункту, працювати на звичному рівні самооцінки.

Залучаючи учня до діалогової взаємодії, не можна не враховувати неоднаковості оптимального *поля самостійності* для різних учнів і того, що учень далеко не завжди готовий прийняти допомогу від комп'ютера. Тому слід критично поставитися до навчальних систем, які при найменшій помилці одразу ж видають допоміжний навчальний вплив, залучають учня до діалогу щодо його помилкової відповіді. Учень приймає допомогу лише тоді, коли, по-перше, усвідомлює наявність помилки і, по-друге, усвідомлює, що не може самостійно її виправити. В інших випадках учень, як правило, відмовляється від допомоги.

Суттєве значення має *спрямованість діалогу і* особливо *характер допомоги.* При цьому першорядну роль відіграють такі фактори, як етап розв'язання задачі з урахуванням усіх попередніх етапів, характер помилки, її причина, а також індивідуальні особливості учня.

Аналіз багатьох систем комп'ютерного навчання, навіть найкращих, показує, що вони мають чимало недоліків у визначенні характеру допомоги. Найчастіше мають місце такі недоліки:

– надмірна допомога;
– недостатня допомога;
– недостатньо мотивований напрямок діалогу;
– недостатньо мотивована допомога;
– неадекватність оцінних суджень;
– несвоєчасна допомога;
– надмірне перевантаження інформацією.

Організовуючи процес спілкування, необхідно забезпечити готовність учня до сприйняття оцінних суджень з боку комп'ютера та усвідомлення їх дійовості. Учень повинен бути впевненим у тому, що комп'ютер визначив характер помилки, її причину, той ступінь допомоги, який є необхідним не учням узагалі, а призначений саме для нього. В процесі діалогової взаємодії треба з'ясувати характер труднощів, які виникають в учня, та міру допомоги, яку він хотів би отримати. Якщо та допомога, яку вибрав учень, виявилася недостатньою, комп'ютер повинен визначити, яка допомога потрібна.

Часто буває доречною пропозиція учню обрати бажану міру і форму допомоги. Якщо допомога виявилася навіть недостатньою, в учня не виникає враження, що в цьому винен комп'ютер, навпаки, він намагатиметься допомогти комп'ютеру визначити характер помилки та її причину. Якщо учень не приймає допомогу, слід запропонувати йому самостійно подолати ускладнення, але бажано повідомити, що у разі виникнення потреби він може звернутися до системи, яка може надати йому допомогу.

Якщо ж на запитання учня комп'ютер дає дуже детальну відповідь, що містить великий обсяг інформації, учневі важко вибрати найнеобхіднішу. До того ж, велика кількість інформації пригнічує учня, і він починає діяти невлад, даючи багато помилкових відповідей, що, в свою чергу, призводить до діалогової взаємодії з приводу цих помилок. Тому *це слід намагатися давати якомога більше відомостей в одному повідомленні.* Доцільно обмежитися найнеобхіднішими відомостями, надаючи учневі можливість самому звернутися за потрібною для нього інформацією.

Враховуючи важливість внутрішнього діалогу, доцільно *передбачити систему засобів, що стимулюють учня до діалогічного міркування.* При цьому слід враховувати, що, на відміну від традиційних форм навчального процесу, учень, здійснюючи внутрішній діалог, не ризикує пропустити щось у міркуваннях педагога, оскільки він може самостійно регулювати темп навчання, повертаючись до того навчального матеріалу, що вивчав раніше, а за допомогою зовнішнього діалогу з комп'ютером перевірити правильність своїх міркувань.

Ефективна організація процесу діалогової взаємодії учня з комп'ютером передбачає поєднання зовнішнього та внутрішнього діалогів, а також їхні взаємні переходи. Важливо, щоб зовнішній діалог стимулював учня до міркувань, результати яких могли б перевірятися та уточнюватися у зовнішньому діалозі.

Під час організації процесу спілкування учня з комп'ютером першорядного значення набуває проблема виходу з діалогу. Нагадаємо, що в умовах комп'ютерного навчання провідна роль у визначенні моменту переривання діалогу має належати учневі. Він повинен мати можливість у будь-який момент «вийти» з діалогу. Водночас комп'ютер не повинен «відключатися», а має забезпечити допомогу, необхідну для завершення розв'язування задачі. Найбільші можливості у наданні такої допомоги, безперечно, мають ІНС, до складу яких входять експертні системи. Вони, як відомо, можуть забезпечити не лише розв'язання учбової задачі, в тому числі і тієї, що поставив учень, а й пояснити хід своїх міркувань стосовно розв'язування задачі.

Література:

1. Жалдак М.І. Нові інформаційні технології навчання геометрії // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання.; Зб.наук.праць / ред.кол. – К.: "Комп'ютер у школі та сім'ї" . – 1998. – 231с.

2. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютерного обучения. – М.: Педагогика, 1998. – 192 с.

3. Машбиц Е.И., Андриевская В.В., Комисарова Е.Ю. Диалог в обучающей системе. – К.: Вища школа, 1989. – 184 с.

4. Монахов В.М. Перспективы разработки и внедрения новых информационных технологий обучения на уроках математики // Математика в школе. – 1991. – № 3. – С. 58-62.

Г.Б. Шульга
м. Вінниця

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Поняття – це форми думки, в яких відображаються загальні, суттєві та відмінні (специфічні) ознаки й особливості окремих предметів чи явищ дійсності. Формування в дітей наукових понять психологи вважають однією із головних цілей шкільного вчителя.

Під впливом навчання в дитини відбувається поступовий перехід від пізнання зовнішньої сторони явищ до пізнання їхньої сутності, відображення в мисленні істотних властивостей і ознак, що дає можливість робити перші узагальнення, перші висновки, проводити перші аналогії, будувати перші умовиводи. На цій основі в дитини поступово починають формуватися поняття.

Уміння розпізнавати поняття, класифікувати їх, давати правильні означення, називати предмет за даним означенням, які формуються на уроках у початковій школі, відіграють важливу роль і в процесі вивчення різних предметів у середніх та старших класах. Тому від обсягу і правильності засвоєних понять залежить успішність навчання і загальний інтелектуальний розвиток учня.

Аналіз попередніх досліджень. Над проблемою формування наукових понять працювали багато вчених, зокрема: педагоги – Я.А. Коменський, Л.І. Креєр, В.О. Сухомлинський, М.М. Скаткін;

психологи – Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Ж. Піаже, А.Р. Лурія, В.А. Крутецький, Н.Ф. Тализіна, Л.М. Фрідман; математики – Ю. Волковиський, Б.В. Гнеденко, І.Я. Депман, В.І. Середа, А.Я. Хінчин, Г. Фройденталь; методисти-математики – М.В. Богданович, П.М. Ерднієв, В.Л. Дрозд та інші.

У вітчизняній психології вивчати процес формування в дітей наукових понять вперше почали під керівництвом Л.С. Виготського. І сьогодні актуальні положення А.С. Виготського про основні параметри, за якими можна судити про зміни розумової діяльності під час навчання, зокрема в процесі оволодіння поняттями. Це такі параметри: міра і якість узагальнення понять, ступінь їхньої абстрагованості і ступінь включення їх у систему.

Значний вклад у вирішення цієї проблеми внесли психологи В.В. Давидов, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.Ф. Тализіна, Д.Н. Богоявленський, Н.А. Менчинська та інші.

Характеризуючи пізнавальну діяльність як об'єкт управління, Н.Ф. Тализіна відмічає, що "формування понять передбачає, по-перше, засвоєння системи специфічних операцій із з'ясування необхідних і достатніх ознак понять у конкретних предметах. По-друге, засвоєння загальнологічної системи операцій: із підведення об'єктів під дане поняття… Операційна сторона і становить власне психологічний механізм поняття. Без нього поняття не може бути ні сформованим, ні застосованим до розв'язування різних задач. Через цю систему операцій і відбувається управління формуванням понять" [5, 37].

У теоретичну розробку психологічних основ формування математичних понять вніс вагомий внесок французький психолог Жан Піаже. Він показав, що передумовою оволодіння учнями науковими поняттями є формування в них відповідних структур інтелекту. В працях Жана Піаже експериментально доведено значення вікових особливостей, без врахування яких не можна формувати поняття. До семи років дитина має так званий доопераційний інтелект, у якому істотні зв'язки речей втілюються їхніми наочними зразками. Діти з 8 до 11 років уже здатні класифікувати об'єкти на основі понять про істотні ознаки, але за умови обов'язкової опори на реальні зразки речей. Тому тільки після 7 років знання набувають характер логічних структур, хоч операції з виявлення цих структур носять ще предметний характер. Звідси випливає, що з 7 до 11 років вже можна навчати деяким поняттям, але з опорою на наочність і практичні дії з реальними предметами.

Глибоку теоретичну розробку психологічних основ формування понять здійснив вітчизняний психолог Л.С. Виготський. Якщо у Піаже формування понять на будь-якому рівні навчання є результатом власного досвіду та діяльності дитини, то у Л.С. Виготського воно спирається на передачу і засвоєння суспільного досвіду [2]. Тому головний шлях формування понять – навчання, в процесі якого провідну роль відіграє зміст навчання.

Виклад основного матеріалу. У своїй практиці ми керувалися працями П.Я. Гальперіна і його співробітників, які виходять з того, що поняття виділяють відношення предметів, істотні для діяльності, і спрямовують діяльність у відповідності з властивостями речей, іншими словами, дають орієнтовану основу дії. Отже, істотні ознаки речей, що відображаються поняттями, – це орієнтована основа дій з предметами, які входять до складу поняття. Наприклад, поняття "квадрат" відображає структурні властивості, на основі яких виконуються дії з цим класом фігур (побудова, встановлення рівності чи подібності, обчислення довжин сторін, величин кутів, периметрів, площ та інше).

Згідно з цією концепцією виділені ознаки поняття використовуються учнем для вирішення різноманітних завдань, тобто стають орієнтиром у виконанні різноманітних дій. Але щоб забезпечити таке орієнтування, потрібно провести учня крізь усі етапи діяльності, що потребує орієнтування на істотні ознаки поняття. На першому етапі суттєві ознаки предметів пред'являються учню в готовому матеріальному або матеріалізованому вигляді (предмети, схеми, символи), а операції з виділення істотних ознак здійснюються як предметні дії. На наступному етапі виділені істотні ознаки замінюються словом і речовими діями. Потім учень промовляє їх про себе, на останньому етапі словесні дії замінюються

розумовими.

Наведемо приклад. Поняття „осінь” формували в учнів 2-го класу протягом навчального тижня у жовтні. Всі уроки з різних предметів протягом цього часу були присвячені темі „Осінь”. На уроках читання вчили вірші про осінь, на уроках трудового навчання прибирали територію шкільного подвір’я від листя (в сільській місцевості бажано організувати роботу на навчально-дослідних ділянках), урок природознавства проводили в парку, після цього на уроці малювання малювали осінні дерева, на уроках математики розв’язували задачі з практичним змістом про кількість зібраного урожаю тощо.

Шкільний курс математики посідає в процесі формування наукових понять особливе місце в зв’язку з тим, що математичні поняття відрізняються високим рівнем узагальнення й абстракції. Критерієм оволодіння того чи іншого поняття є вміння ним оперувати. При цьому визначається, які ознаки учень поклав до основи поняття.

До структури пізнавальної діяльності із засвоєння математичних понять входять як загальні, так і специфічні розумові дії. До загальних (за термінологією, запропонованою А.І. Раєвим) відносяться дії: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування та конкретизація, узагальнення та спеціалізація, встановлення та використання аналогій, класифікація й об’єднуюча їх систематизація. Вони забезпечують встановлення необхідних і достатніх ознак поняття в конкретних об’єктах. До специфічних (за термінологією Н.Ф. Тализіної) або конкретних (за термінологією А.І. Раєва) розумових дій відносяться дії підведення під поняття та зворотна йому дія виведення висновків – від факту належності об’єкту до поняття переходять до системи властивостей, якими володіє даний об’єкт.

Одним з провідних принципів психології є принцип єдності знань і дій. Проте існує два види знань: знання про предмети і явища навколишнього світу (а отже, про поняття) і знання про дії, які з ними потрібно проводити [1]. Слабка сторона традиційного і сучасного навчання математики – недостатня увага до знань другого роду. Непоодинокі факти, коли школярі знають визначення понять, проте не вміють застосовувати їх до розв’язування задач, в тому числі практичних. Тому, дії, адекватні поняттям, повинні стати не лише засобом, а й предметом засвоєння.

Не можна обмежуватися тільки встановленням істотних загальних ознак понять, введенням означення поняття. Потрібна система вправ на підведення об’єктів під поняття. Для встановлення факту належності об’єкту до поняття потрібно перевірити наявність у об’єкта сукупності необхідних і достатніх ознак. Якщо при цьому виявиться, що об’єкт не володіє хоча б однією необхідною ознакою, робиться висновок, що він до данного поняття не належить.

Таким чином, застосування понять має двояку функцію. З одного боку, виступає як засіб для більш поглибленого розкриття поняття, а з другого – як критерій визначення рівня оволодіння цим поняттям. Тому систему вправ слід скласти таким чином, щоб у ній були вправи на підведення об’єктів під дане поняття з різноманітними варіаціями несуттєвих ознак поняття, і приклади об’єктів, що не належать до нового поняття. До числа вправ на застосування властивостей нового поняття необхідно включати вправи з практичним змістом.

У процесі застосування понять у школярів формується така важлива розумова дія, як конкретизація, оскільки застосування знань в практичних ситуаціях зв’язане з переходом від абстрактного до конкретного.

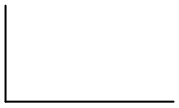
Дослідження педагогічної психології показують, що перехід від оперування абстрактними поняттями до конкретної практичної ситуації викликає значні труднощі в школярів [4]. Багатьом школярам нелегко одночасно вичленовувати абстрактні співвідношення в конкретних даних і відволікатися від наочного сприйняття об’єктів. Для попередження таких труднощів ми використовуємо конкретні практичні ситуації, розв’язуємо задачі практичного характеру. Особливо корисними, як показує наш досвід, є практичні роботи на місцевості, екскурсії на промислові та сільськогосподарські підприємства тощо.

Роль і місце означень в процесі формування понять залежить від змісту поняття, що вводиться, логічної структури означення, вікових особливостей школярів, їхньої готовності до розуміння означення.

В останні роки в зв'язку з розробкою теорії алгоритмізації навчання пропонується така методика формування понять, згідно з якою учнів не лише навчають поняттям про суттєві ознаки головних об'єктів, а й правилам, за якими ці ознаки пов'язуються з діями, необхідними для розв'язання певних задач.

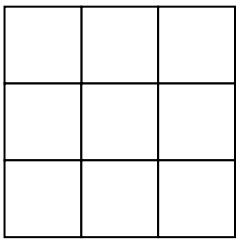
Основні результати дослідження. Покажемо місце і роль кожної загальної і специфічної розумової дії в процесі формування математичних понять. Наприклад, ступінь засвоєння поняття „квадрат" можна перевірити за допомогою таких практичних завдань:

1. Домалювати незавершену фігуру до квадрата.

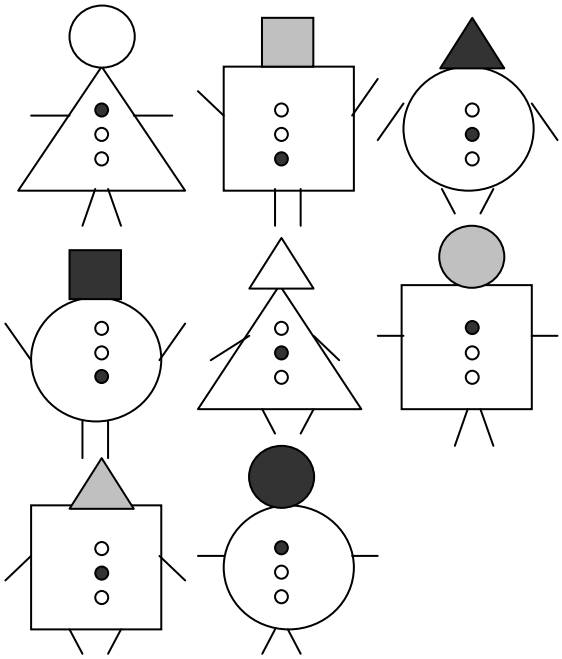


2. Серед запропонованих фігур знайти квадрати і зафарбувати їх зеленим кольором.
3. Скласти квадрат із сірничків.
4. Зігнути дріт у вигляді квадрата.
5. Серед навколишніх предметів вказати квадрати.
6. Знайти периметр квадрата із стороною 5 см.
7. Знайти площу квадрата із стороною 5 см.
8. Знайти площу квадрата, якщо його периметр 12 см.
9. У скільки разів збільшиться площа квадрата, якщо його сторону збільшити в два рази (використати малюнок)?

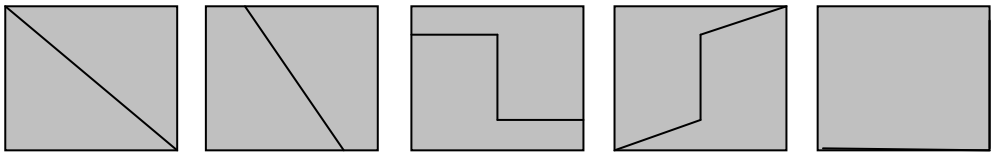
10. Скільки всього квадратів на малюнку?



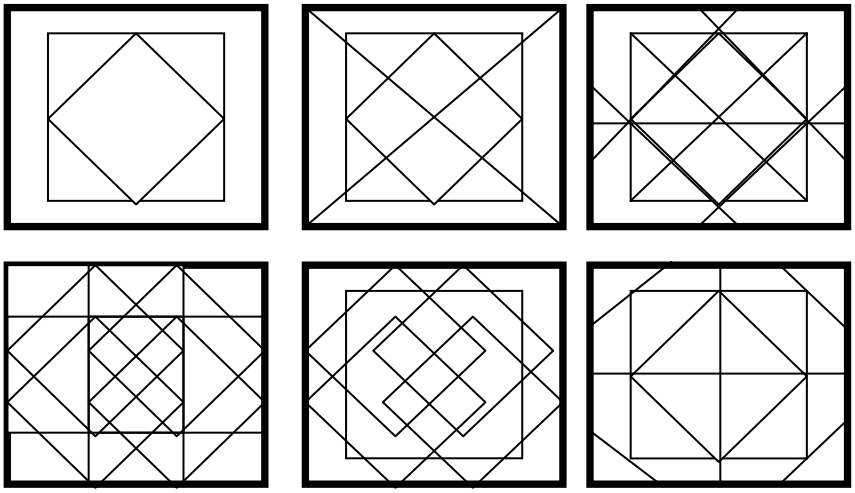
11. Проаналізуй малюнок, знайди закономірності та домалюй фігуру, якої не вистачає.



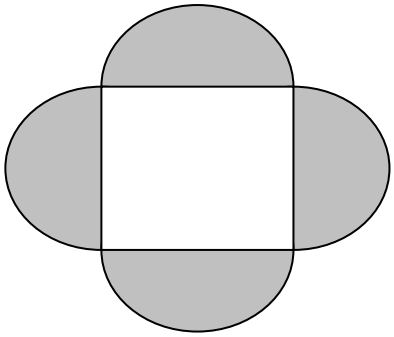
12. Розріж квадрат на дві рівні частини різними способами.



13. В якій із карток немає фігури, що зображена на першій картці?



14. Два однакових паперових круги розріж навпіл. Склади з цих половинок фігуру, що зображена на малюнку. Яка фігура утворилася всередині? Доведи.



Такі різноманітні завдання на встановлення суттєвих ознак квадрата і виконання розрахункових дій у поєднанні з малюванням і логічними завданнями не втомлюють учнів, а навпаки, як показали наші дослідження, активізують їхню пізнавальну діяльність.

У методиці навчання математичним поняттям, що традиційно склалася, формування понять виступає як наслідок аналітико-синтетичної діяльності нервової системи учня. Шлях формування, поняття в основному, має такий вигляд: предмети та зв'язані з ними відчуття – сприйняття уявлення – поняття – слово. За допомогою аналізу учень вилучає окремі властивості (ознаки) предметів, а за допомогою синтезу – загальні ознаки. При цьому використовуються обидві форми порівняння – співставлення і протиставлення ознак предметів. Потім загальні суттєві властивості об'єктів абстрагують і закріплюють в термінах. Процес завершується узагальненням – введенням поняття, що застосовується до будь-яких предметів, які мають виділені властивості. Якщо поняття вводяться на рівні формального визначення, то на останньому етапі формується це визначення. Проте поняття може формуватися і без введення визначення.

Практика формування математичних понять у школі і дослідження психологів показують, що в молодших і середніх класах ефективним є індуктивно-дедуктивний метод уведення понять, які від окремих фактів переходять до загального визначення, а потім знову усвідомлюють окремі факти [3].

Для полегшення засвоєння молодшими школярами курсу математики він будується так, що в

ньому ціла низка початкових понять засвоюється учнями на інтуїтивному рівні без введення строгих визначень (наприклад, числовий вираз і вираз із змінною, рівняння, нерівність, круг тощо). Ціла низка понять вводиться за допомогою наочності.

Наочність сприяє утворенню зрозумілих і точних образів сприйняття і уявлення, полегшує учням перехід від сприйняття конкретних предметів до сприйняття абстрактних понять про них шляхом виділення і словесного закріплення подібних загальних суттєвих ознак предметів. Таким шляхом вводяться поняття трикутника, прямокутника, кола, прямої, кривої, ламаної тощо.

У дослідженнях психологів показано, що позитивний вплив наочного матеріалу визначається низкою умов. Серед них – правильне поєднання слова вчителя та наочності, урахування вікових та індивідуальних особливостей школярів, навчання учнів умінню бачити наочний матеріал. Для ефективного використання наочності важливо старанно відбирати її, враховувати, який з видів наочності найбільш оптимальний, яку функцію він повинен виконувати.

Важливо навчити учнів сприймати засоби наочності (вказуючи на те, що в даному матеріалі потрібно виділити, порівняти, мислено перетворити). Це сприяє полегшенню сприйняття, активізує мислення, підвищує пізнавальну активність школярів. Корисно спеціально навчити учнів прийомам спостереження.

У педагогічній психології широко досліджувалося питання про негативний вплив наочного матеріалу [1]. При одноманітному, обмеженому використанні наочності вона гальмує вичленовування та узагальнення істотних ознак предметів, оскільки фіксує увагу учнів на випадкових несуттєвих ознаках, які вони підносяться до рангу істотних.

З точки зору психологічних передумов, що забезпечують належні умови для вдалого формування наукових понять, важливе значення має попередній досвід учнів, як життєвий, так і одержаний під час навчання. Забезпечуючи психологічні передумови засвоєння поняття, необхідно враховувати, наскільки відомі та зрозумілі школяру даного віку ті ознаки, що розкривають зміст поняття, що вводиться.

Чим абстрактніше поняття, чим складніше логічна структура його означення, тим гострішою є потреба в початковому введенні поняття на інтуїтивному рівні, у виділенні ознак, що увійдуть у визначення, спочатку на конкретних прикладах з використанням наочних образів.

Значну роль тут відіграють комп'ютерні технології. Презентація навчального матеріалу за допомогою комп'ютера не лише відповідає принципу наочності, а й надає можливість дитині активно оперувати з цими поняттями. Дидактичні ігри, тренажери, засоби мультимедіа сприяють підвищенню пізнавальної активності молодшого школяра, розвивають інтерес до знань, виховують бажання вчитися. Усе це, взяте разом, є чудовими психологічними передумовами до засвоєння математичних знань.

Висновки. Проведені нами дослідження специфіки введення наукових понять в школах різного типу (середня загальноосвітня школа, фізико-математична гімназія або приватна школа) дають підстави зробити висновок, що основними передумовами якісного засвоєння наукових понять молодшими школярами є такі:

- врахування вікових особливостей учнів;
- використання власного досвіду дитини;
- доцільне використання наочності;
- максимально можливе впровадження діяльнісного підходу в процесі вивчення понять;
- формування інтересу до нових знань;
- застосування елементів сугестопедивної технології;
- виховання бажання вчитися.

Література:

1. Брунер Дж. Психология познания / Пер. с англ. – М.:Прогресс, 1977. – 412 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений./ В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – 487с.
3. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
4. Психологические возможности младших школьников в усвоении математики./ Под ред. Давыдова В.В. – М.: Просвещение, 1969. – 349 с.
5. Талызина Н.Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблема развития мышления. – Сов. Педагогика. – 1967. – № 1. – С. 28-32.

РОЗДІЛ 2
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

О.О. Гаврилюк
м. Хмельницький

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ У ВПУ

1. Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Сучасні зміни у всіх сферах соціального, культурного життя нашої країни, розробка нових парадигм навчання і виховання, орієнтованих на особистість, ставлять перед професійною освітою нові завдання.

Визначаючи професійну освіту як важливий компонент соціальної сфери, Міністр освіти і науки України В.Г. Кремень підкреслив, що від її ефективного функціонування залежить відтворення кваліфікованих трудових ресурсів країни [3].

Як свідчить практика, недооцінка ролі та місця професійної школи в системі освітніх зв'язків призводить до серйозних проблем не лише в економіці, але й в соціальній, інтелектуальній, духовній сферах життя. Адже саме профосвіта забезпечує належний розвиток особистості у процесі підготовки її до ефективної професійної діяльності в нових економічних умовах; здійснює важливі функції соціального захисту підлітків; формує самостійність і самодостатність особистості, її творчу активність.

Тому такими начальними є шляхи та напрями реформування, модернізації професійно-технічної освіти.

Необхідність подальшого реформування профтехосвіти підкреслена академіком Н.Г. Ничкало, яка наголошує, що „система технічної і професійної освіти має бути реформована у такий спосіб, щоб створити умови для нової парадигми розвитку на основі гнучкості, оновлення і продуктивності, формування необхідних умінь з урахуванням змін на ринку праці" [5].

Національною доктриною розвитку освіти окреслено шляхи модернізації професійно-технічної освіти, одним із яких є розвиток мережі ПТНЗ різних типів, вдосконалення системи ступеневого навчання [4].

На законодавчому рівні організація ступеневого навчання у вищих професійних училищах визначено „Положенням про професійний навчально-виховний заклад", а також намічено організаційно-педагогічні, методичні шляхи забезпечення навчально-виховного процесу [7].

Відповідно до цього багаторівнева, ступенева підготовка кваліфікованих робітників покликана реалізувати важливі принципи розвитку системи профтехосвіти – диференційованого підходу, неперервності та наступності навчання, базуватись на прогностичних аспектах діяльності.

Немалий досвід організації діяльності ПТНЗ свідчить, що підготовка середнього робітника з середньою кваліфікацією не може задовольнити ринок праці. „У зв'язку з цим нагальною проблемою є пошук нових підходів, які не лише допоможуть професійно-технічній освіті пристосовуватись до нових ринкових відносин, що вкрай важливо, але й створюють сприятливі умови для підготовки висококваліфікованих, конкурентноспроможних, мобільних робітників, ініціативних організаторів, раціоналізаторів, винахідників, людей високого професійного інтелекту", – підкреслює О.М. Коханко [2].

Реалізацію такого підходу забезпечить підготовка кваліфікованих робітників у вищих професійних училищах, які створені згідно наказу Міністерства освіти України і ведуть підготовку робітників та молодших спеціалістів на вищій ступені навчання.

2. Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття

Потребу у підготовці фахівців різних рівнів кваліфікації у професійних закладах, забезпечення ринку праці відповідними кадрами ставить саме життя і можливість вирішення цієї проблеми досліджувалась на різних рівнях науковцями та практиками.

Так, питання забезпечення диференційованого підходу до підготовки кваліфікованих робітників, що здійснюється в умовах ступеневого навчання, висвітлено кандидатом педагогічних наук О.М. Коханко на прикладі організації навчання у вищих професійних училищах, навчально-виробничих комплексах, регіональних навчально-наукових об'єднаннях [2].

Перспективні напрями перетворення професійно-технічних училищ у вищі професійні училища і професійні (технічні) ліцеї досліджувались І. Васильєвим на базі навчальних закладів профтехосвіти України, Асоціації професійних ліцеїв Росії, а також в окремих ВПУ Білорусії [1].

Дістало вивчення також питання специфіки педагогічних технологій навчання, пов'язаної з особливостями професійної освіти порівняно із загальною та спрямування їх на оволодіння певним фахом такими науковцями як В.М. Боголюбов, І.І. Маринкова, Л.П. Буєва та ін.

У доробках, виступах академіка Н.Г. Ничкало викладені основні напрями наукових досліджень в Україні у різних типах ПТНЗ з теоретико-методологічних, психолого-педагогічних позицій. Пропонуються шляхи діяльності законодавчих державних органів, АПН України, інших закладів в напрямі підвищення ефективності запроваджуваної ступеневої системи навчання [5].

Проте проблеми забезпечення неперервності навчання, запровадженні ступеневої системи у ВПУ недостатньо і потребують досить грунтовного дослідження.

3. *Формування цілей статті (постановка завдань)*

Метою нашого дослідження стали психолого-педагогічні аспекти формування та реалізації змісту і забезпечення якості професійного навчання у вищих професійних училищах.

4. Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням одержаних наукових результатів

Відомо, що зміна орієнтирів у будь-якій системі відносин чи діяльності висуває нові завдання, вимоги у різних сторонах цієї системи. Так само і запровадження різнорівневої (ступеневої) підготовки у вищих професійних училищах вимагає змін у підходах до конструювання змісту професійної підготовки, організації та здійснення навчально-виховного процесу, забезпечення його творчими висококваліфікованими кадрами тощо.

Реорганізація професійно-технічного навчального закладу № 25 у вище професійне училище поставило перед колективом ці та інші проблеми, у процесі вирішення яких стало можливим зробити певні висновки та виділити питання, які потребують вирішення не лише на рівні нашого училища, але й у загальнодержавному маштабі.

Окремою проблемою є визначення змісту навчання за ступеневою системою, де основою для цього було взято принципи наступності, варіативності, диференційованого підходу. Навчальні плани нами розроблено на основі оновлених кваліфікаційних характеристик, які відповідають новим соціально-економічним і культурно-освітнім вимогам щодо якості й обсягу знань, необхідних для певних професій. Оновлені спільно з базовими підприємствами кваліфікаційні характеристики стали інструментом управління якістю підготовки майбутніх фахівців – кваліфікованих робітників на І та ІІ ступенях та молодшого спеціаліста на вищому ступені.

Під час складання навчальних планів, програм нами чітко було окреслено коло систематизованих знань, умінь і навичок, котрі є основою здобуття високої кваліфікації, з урахуванням принципу наступності, що забезпечується через формування нових знань та вмінь на основі отриманих на

попередньому ступені з відповідним їх розширенням і поглибленням.

Серйозного значення у систематизації навчального матеріалу надавалось виділенню тих питань теорії, законів, що лежать в основі сучасної техніки, є ключем в оволодінні професією. Якраз в цьому вбачаємо практичну значущість матеріалу.

Визначення змісту навчання професій відбувалось на основі виявлення об'єму і глибини знань, умінь і навичок, які необхідні на кожному ступені навчання. Особлива увага приділялась науковим знанням, передовим методам праці, що пов'язані з виконанням характерних робіт з певних професій.

Враховуючи необхідність розвитку в учнів самостійності у набутті знань і вмінь, стимулювання до навчання та творчих пошуків, зміст навчального матеріалу насичувався прикладами з практичної діяльності, тобто забезпечувалась його конкретизація.

Відзначаючи важливість тісного зв'язку знань і вмінь при переході з одного ступеня на інший, критерієм завершеності навчання на кожному ступені чи продовження його на вищому є якість знань учнів, їхні вміння застосовувати теоретичні знання на практиці.

Вивчення наукової літератури, практики педагогічної роботи підтверджують що проблема якості знань та умінь потребує розгляду з філософських, психолого-педагогічних позицій. Закономірності формування в учнів знань детально розроблені дидактикою. "З дидактичних позицій, підкреслює В.Г.Кремень, єдність внутрішньої і зовнішньої діяльності суб'єкта учіння має фіксуватись у його свідомості в судженні про те, що засвоєння знань служить керівництвом до дії" [3]. Тобто, етапи ознайомлення, усвідомлення, засвоєння і узагальнення навчального матеріалу мають здійснюватись у взаємозв'язку з практичною діяльністю, що особливо актуально в підготовці спеціалістів у професійній освіті.

Важливою умовою успішного навчання за ступеневою системою є необхідність формування в учнів знань про найбільш передові технології, загальні принципи роботи з відповідних спеціальностей, диференційованих в залежності від ступеня навчання. При цьому навчальний процес здійснюється на основі поступового переходу від одного ступеня до іншого, коли кожний наступний ступінь відрізняється від попереднього зростаючою складністю знань та робіт, більш високими вимогами до якості роботи. За таких умов на кожному ступені учні отримують основні знання, вміння і навички, які є основою для ряду споріднених професій, наприклад механізаторів, секретарів-друкарок, швачок, а на наступних ступенях – спеціальну широку підготовку із відповідної спеціальності або додаткову спеціальність, більш глибокі теоретичні знання, практичні вміння, необхідні для спеціаліста вищого розряду.

Головну задачу професійного навчання ми вбачаємо в озброєнні майбутніх спеціалістів системою загальнотехнічних і спеціальних знань, професійними вміннями і навичками, розширення кругозору, надання можливості освоєння нової техніки і технології виробництва, що дозволить їм прийняти активну участь у майбутній професійній діяльності.

Наші дослідження системи ступеневого навчання виявило немало питань у процесі підготовки молодшого спеціаліста на вищому ступені, як в організаційно-педагогічних так і в навчально-методичних аспектах, на вирішення яких спрямована наша творча робота.

Якщо виходити із того, що молодший спеціаліст – це професіонал, здатний до творчої, активної не лише професійної, але й соціальної діяльності, то навчально-виховний процес на вищому ступені має сформувати в студентів (слухачів) вміння самостійно здобувати знання і вміння, удосконалювати навички організаційної та управлінської діяльності, приймати професійні рішення з урахуванням соціальних наслідків, тобто сприяти суспільному розвитку.

Характерною особливістю навчання молодшого спеціаліста має бути їхня внутрішня потреба в базовій теоретичній підготовці, практичній діяльності, спрямованості на удосконалення майстерності. Тобто навчальний процес повинен спрямовуватись на формування самоусвідомлення особистістю себе як спеціаліста вищого ґатунку, що відбувається в результаті пізнання і закріплення знань, вмінь через аналіз своїх можливостей, формування власного досвіду. Тому робота педагогічного колективу ВПУ-25 спрямовується на створення таких психолого-педагогічних умов, за яких запропоновані знання і вміння стають основою для практичної діяльності учнів, побудованій на власній ініціативі та

самореалізації особистості.

Підкреслимо, що якісна підготовка спеціалістів у вищих професійних закладах залежить значною мірою від педагогічних кадрів. Тому до роботи у ВПУ-25 залучається професорсько-викладацький склад Хмельницького державного університету, технологічного коледжу, спеціалісти виробництва, що забезпечує якісну розробку інтегрованих навчальних планів і програм, а також належний рівень оволодіння учнями науковою інформацією, формує в них мотивацію до подальшого навчання.

Разом з тим, наші дослідження та досвід організації навчання у ВПУ показує, що підготовка спеціаліста-професіонала вимагає цілісних і систематизованих знань учнів загальноосвітньої школи. Тому вважаємо, що потрібна узгоджена допрофесійна робота педагогічних колективів школи і училищ з відбору, систематизації та узагальнення знань і вмінь, які є основою формування спеціаліста певної професії. Ця проблема потребує окремого глибокого вивчення та визначення шляхів вдосконалення професійної орієнтації та відбору учнів для навчання у ВПУ.

Практичне впровадження ступеневої системи навчання у вищих професійних закладах, експериментальні дослідження доцільності створення ПТНЗ нових типів дозволяє констатувати, про перспективність таких закладів професійної освіти, можливість на практиці реалізувати безперервність і наступність навчання. Найголовніша їхня перевага – у забезпеченні високої якості підготовки фахівців.

5. *Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку*

Питання ефективного функціювання ступеневої системи навчання у вищих професійних училищах потребує подальшого вивчення та дослідження цілого ряду проблем. Це:

– визначення статусу молодшого спеціаліста;
– розробка вимог щодо змісту професійної підготовки;
– розробка цілісної програми методичного забезпечення навчання за різнорівневими програмами;
– створення механізмів взаємодії професійно-технічної освіти з роботодавцями на основі правової бази;
– удосконалення зв'язків між загальноосвітньою школою і ПТНЗ "аж до передачі професійній освіті здійснення функцій загальної освіти" [3];
– "включення ПТУ до структури університетів, академій інститутів" [3].

Визначені проблеми мають стати темами не лише для наукових досліджень, але й вирішуватись на рівні законодавчих органів, що створить повноцінні умови для забезпечення високої якості підготовки кваліфікованих робітників та молодших спеціалістів у вищих професійних училищах.

Література:

1. Васильєв І. Від ПТУ до вищих професійних училищ і професійних ліцеїв: трансформація педагогічної системи // Професійно-технічна освіта. – 1999. – № 1. – С.15.
2. Коханко О.М. Підготовка кваліфікованих робітників в умовах ринкових перетворень економіки України. – Тернопіль: „Астон", 1998.
3. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003.
4. Національна доктрина розвитку освіти: Затверджено Указом Президента України від 17.04.2002. – № 347/2002.
5. Ничкало Н.Г. Профтехосвіта на рубежі XXI століття: єдність наук і практики // Професійно-технічна освіта. – 2000. – № 1. – С.2.
6. Ничкало Н.Г. Методичні проблеми безперервної професійної освіти: Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти / Ред. кол. І.А. Зязюн (голова) та ін. – К., 1994.
7. Положення про професійний навчально-виховний заклад: Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 05.08.1999. – № 1240.
8. Положення про ступеневу професійно-технічну освіту: Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 03.06.1999. – № 965.

УДК 377.3

І.В. Гейко
м. Червоноград

СПІВПРАЦЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА ПІДПРИЄМСТВ-ЗАМОВНИКІВ В УМОВАХ РИНКУ: АНАЛІЗ СТАНУ ПРАКТИКИ

Однією з актуальних проблем освіти нині є взаємодія професійних навчальних закладів та підприємств-замовників. В умовах ринку така взаємодія є однією з перспективних форм розвитку як професійно-технічної освіти, так і підприємницької діяльності. Критичне використання зарубіжного досвіду та досвіду спільної роботи базових підприємств і професійно-технічних училищ за останні кілька десятиліть дає можливість сформувати реальну модель такої взаємодії як на перехідний період, так і екстраполювати її для використання в умовах стабілізації економіки України.

Цій проблемі відведено належне місце у Національній доктрині розвитку освіти, що передбачає розвиток співпраці з підприємствами, установами, організаціями – замовниками підготовки кадрів [9, 19]. На сучасному етапі, коли акцент робиться на реформування системи професійно-технічної освіти, стратегічним завданням є перехід нових видів взаємодії освітніх закладів і підприємств замовників на основі всебічного аналізу існуючого досвіду такої співпраці.

Реалізація державної політики в галузі професійно-технічної освіти сприяла удосконаленню підготовки робітничих кадрів, відкриттю нових типів навчальних закладів, їх входженню до навчальних науково-виробничих комплексів, розширенню спектра освітніх послуг. “Актуальною залишається проблема участі роботодавців у підготовці кваліфікованих робітників. У сучасних умовах навчальні заклади повинні самі проявляти ініціативу в пошуках замовників кадрів, які б сприяли забезпеченню училищ сучасним обладнанням, матеріалами, робочими місцями для проходження учнями виробничої практики” [8, 7].

Перехід до ринкових методів та форм господарювання зумовлює якісно нові вимоги до підготовки висококваліфікованих робітників. Реформи економічних структур та перехід до ринкових методів й форм господарювання у нашій країні вимагають підготовки кваліфікованих робітників з високими професійними знаннями, які можуть вільно орієнтуватися і приймати рішення в умовах ринку. Їх професійне становлення та діяльність відбуваються в умовах жорсткої конкуренції, тому рівень кваліфікації сучасного робітника повинен враховувати розвиток новітніх технологій виробництва, інформатизацію суспільства, а також можливість перекваліфікації та зміни спеціальності.

У нашому дослідженні ми спиралися на наукові праці з проблем управління і самоврядування в закладах освіти (В.Ю. Биков, В.І. Бондар, Б.Д. Кальметов, В.С. Пікельна, М.М. Поташник), взаємодії професійно-технічного училища та базового підприємства (Е.М. Ковальчук, С.П. Загороднюк, П.М. Градовський), позаурочної діяльності керівників професійно-технічних навчальних закладів(В.П. Жук), формування в учнів системи знань про наукові основи виробництва (В.О. Подоляк), підготовки учнів профтехучилищ в умовах ринку (Б.М. Ступарик, Т.Д. Тхоржевська), а також на теоретичні основи формування сучасних технологій легкої промисловості відповідні документи в межах галузі.

Метою даної статі є аналіз стану взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників в умовах ринку, вияснення причин існуючих недоліків, виявлення запити практики та відповідності стану практики рівню теоретично обгрунтованих можливостей.

Розвиток професійної освіти тісно пов’язаний із суспільно-економічними умовами, що існують у державі на певний період часу. Нині відбуваються бурхливі економічні та суспільні перетворення, кінцева мета яких – досягнути ринкової економіки. Звільнення з роботи у багатьох сферах промисловості і виробництва означає серйозний виклик усій системі підготовки спеціалістів. Поряд з цими явищами поширюється твердження про недостатню кількість фахівців, здатних планувати дії, управляти кадрами й ефективно

приймати рішення [5, 164-167]. На підготовку кваліфікованих робітничих кадрів впливають, з одного боку, ринкові відносини, що складаються у народному господарстві, галузева структурно-виробнича реорганізація, а з іншого – специфіка реформування національної освіти, зокрема професійної. Діяльність профтехучилищ співвимірюється з такими поняттями, як ринок праці, конкурентоспроможність робітників, які готуються, насиченість попиту робітничих кадрів.

В умовах переходу до ринкових відносин і, відповідно, до нових умов оплати праці зростають вимоги як до інженерно–педагогічних кадрів професійно-технічних закладів освіти, так і до тих працівників підприємств-замовників, які задіяні у навчально-виробничому процесі, розподілі та використанні робітничих кадрів. Інтеграція зусиль освітніх та виробничих установ дає можливість постійного поглиблення фахової підготовки майбутніх робітників, досягнення цілісності й наступності у навчанні та професійній діяльності.

Багаторічний досвід свідчить, що ефективність діяльності інженерно-педагогічного колективу професійно-технічного закладу освіти суттєво зростає за умови взаємодії з підприємством-замовником. Це вимагає злагоджених дій адміністрації підприємств-замовників та інженерно–педагогічних колективів професійно-технічних закладів освіти, а також ряду служб і підрозділів підприємства-замовника. Важливою передумовою розвитку взаємодії професійно-технічних навчальних закладів і підприємств-замовників у підготовці робітничих кадрів є аналіз здобутків у педагогічній науці та узагальнення практичного досвіду за останні десятиріччя, що дає можливість використати їх для подальшого теоретичного розвитку ідей такої взаємодії та їх ефективного використання в умовах ринку.

Таким чином, проблема взаємодії професійно-технічних навчальних закладів і підприємств-замовників у підготовці робітничих кадрів в умовах ринку є актуальною проблемою професійної педагогіки. Вона постає як наслідок тих ускладнень, що виникають в процесі реформування сучасної освіти та становлення ринкових умов в суспільстві. Більшість наукових розробок з цієї проблеми стосуються неіснуючих соціалістичних умов. На сьогодні необхідно проаналізувати досвід взаємодії професійно-технічних навчальних закладів і базових підприємств за останні кілька десятиліть в контексті нових соціальних умов, використати значний його позитивний потенціал та науково обгрунтувати подальший розвиток в умовах ринку.

Зміни в системі професійної освіти, пов’язані з виникненням на базі професійно-технічних училищ різноманітних ліцеїв, коледжів, вищих професійних училищ, вимагають пошуку нових підходів до організації навчального процесу. Переважно зміни торкаються навчальних планів і програм, введенню в них елементів зі системи вищої професійної освіти, фрагментарне підсилення загальнокультурної та загальноосвітньої підготовки. Все це загалом підвищує конкурентоспроможність на ринку праці випускників інноваційних навчальних закладів порівняно з традиційними училищами. Але при подальшій професійній діяльності ці зміни практично не впливають на професійний ріст молодих робітників. Причиною є те, що в умовах спаду виробництва, інженерні працівники та випускники вищих закладів освіти прагнуть зайняти робітничі місця.

У такій ситуації випускнику ВПУ приходиться конкурувати з новим типом робітника, який має розвинуте теоретичне мислення та ініціативність (здатність знаходити та використовувати необхідну інформацію, приймати рішення, планувати діяльність, освоювати складні робітничі професії тощо). Розвиток приватного підприємництва вимагає, щоб їх працівники одночасно володіли професією керівника, кваліфікованого робітника, менеджера, маркетолога, конструктора, технолога, бухгалтера тощо. Але, при суміщенні різних функцій, домінуючими є робітничі, що ставить відповідні вимоги до професійного навчання, зокрема необхідність виробничого навчання. На ринку праці виникає потреба у працівниках з вищою робітничою освітою. Прикладом є Японія, де більше як 60% сучасних робітників мають вищу освіту [7, 82-89].

Основні вимоги до професійної підготовки спеціалістів сформульовані у вимогах до їх

професійної компетентності, які узагальнено можна подати таким чином. Зокрема, випускники зобов'язані передусім знати те, що складає основу їх професійної практики. Це можуть бути теоретичні основи, основи професійних знань та їх поєднання; вони зобов'язані мати спеціальну підготовку, що дозволяє виконувати основні завдання, зумовлені професійною практикою; вони повинні уміти робити узагальнення, що дають можливість поєднувати теорію з практикою, а також знати, які теоретичні положення можна застосувати до рішення конкретних завдань чи проблем. Випускники зобов'язані володіти знаннями, що дозволяють розрізняти і брати до уваги особливості соціального, економічного, культурного і екологічного середовища професійної діяльності; вони зобов'язані уміти передбачати зміни в суспільстві і технологіях та адаптуватися до цих змін, володіти навичками міжособистісного спілкування – уміти ефективно спілкуватися в усній і письмовій формі [1, 29].

Таким чином, впровадження механізмів ринкової економіки висуває якісно нові вимоги до підготовки фахівців. Розвиток взаємодії професійно-технічних навчальних закладів та підприємств-замовників в умовах ринку потребує психолого-педагогічного та соціально-економічного обгрунтування.

Теоретичною основою взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників в умовах ринку нами визначено такі принципи [3]: цілеспрямованості взаємодії (мета взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників в умовах ринку, яка спрямована на формування висококваліфікованого фахівця і особистості, визначає і модифікує всі основні компоненти і характеристики навчально-виховного процесу (зміст, методи, форми, ефективність); ринковості (спрямування на реалізацію моделі усталеного економічного розвитку, висуває якісно нові вимоги за умов змішаної економіки до підготовки фахівців, яка відбувається не лише в контексті формування професійних знань та виховання особистості, але й готовності до праці в умовах конкуренції); рівневої взаємодії (взаємодія професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників в умовах ринку передбачає взаємовплив, взаємопроникнення різних аспектів їх діяльності та взаємозв'язки на різних рівнях: розробка кваліфікаційних характеристик, договорів, замовлень підготовки фахівців, обміну технічною документацією, ознайомлення учнів з умовами виробництва, складання навчально-програмної документації, створення спільних структур); професійної кваліфікації та мобільності (взаємодія професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників в умовах ринку сприяє переростанню професійної кваліфікації у професійну компетентність робітників із полівалентною кваліфікацією, що забезпечується їх готовністю і здатністю до швидкої зміни виконуваних виробничих завдань, робочих місць і спеціальностей); інтенсифікації професійної підготовки робітників (інтенсифікація як система, що забезпечує досягнення максимальної ефективності у підготовці майбутніх робітників до суспільної та професійної діяльності, передбачає взаємодію професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників як засіб поєднання соціальних, економічних, педагогічних, психологічних чинників на основі діяльнісного підходу); дисконтування (дисконтування підприємств-замовників доцільно проводити у взаємозв'язку зі змінами у змісті, формах та методах роботи професійно-технічних закладів освіти, які готують фахівців для даного підприємства, оскільки така координація сприяє підвищенню стабільності як навчального, так і виробничого процесів) та системного управління (взаємодія професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників в умовах ринку базується на системному підході до управління навчально-виробничими аспектами діяльності обох сторін, що визначає відповідну структуру та рівні взаємодії).

Нові чинники, пов'язані зі становленням ринкової економіки, формують можливості взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників, а саме: врахування конкуренції навчання на приватних фірмах; співпраця зі службою зайнятості; розробка нових організаційно-педагогічних форм підготовки фахівців відповідно до умов конкретної галузі у взаємодії з підприємством-замовником; відбір змісту професійного навчання на основі запитів та рекомендацій підприємств-замовників; правове забезпечення діяльності професійно-технічних закладів освіти та замовників кадрів.

У концептуальному аспекті процес взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників в умовах ринку розглядаємо як якісно нову, самостійну педагогічна систему, яка виникає на стику двох систем: виробничої (підприємство-замовник) та освітньої (професійно-технічний навчальний заклад). Їх доцільно розглядати як дві складні динамічні системи, поєднані зв'язками взаємодій. Залежно від соціальних умов суттєвими стають ті чи інші зв'язки та формують структуру взаємодій, характерну для даного історичного етапу, на якому знаходиться суспільство. За такого підходу повністю використовується досвід попередніх етапів та існують об'єктивні передумови для трансформації взаємодій, наприклад в умови ринку. Це дає можливість професійно-технічному навчальному закладові прогнозувати образ-результат діяльності молодого робітника вже з перших етапів навчання.

Змістовний аспект співпраці передбачає забезпечення професійної кваліфікації, компетентності, мобільності та мотивації (формування особистісних якостей робітника, ступеневості професійної освіти, гуманізації професійно-технічної освіти); відбір змісту професійного навчання на основі запитів та рекомендацій підприємств-замовників; врахування конкуренції навчання на приватних фірмах та зайнятості робітників у даній галузі, замовлення підготовки фахівців визначених професій та кваліфікацій; використання прогнозованого образу-результату діяльності молодого робітника починаючи з перших етапів навчання, технічної та навчальної документації у їх взаємозв'язку; розробку кваліфікаційних характеристик, договорів між професійно-технічним навчальним закладом та підприємством-замовником та створення спільних структур.

Процесуальний аспект співпраці передбачає розробку нових організаційно-педагогічних форм підготовки фахівців відповідно до умов конкретної галузі у взаємодії з підприємством-замовником, нормативних документів для професійно-технічних закладів освіти і підприємств-замовників, методичних рекомендацій для інженерно-педагогічних працівників та посадових осіб підприємств-замовників з урахуванням державних стандартів освіти; впровадження різнотермінової підготовки (довготривалої та відносною короткочасної в залежності від професійних вимог до робітника); перепрофілювання професійно-технічних закладів освіти та спеціалізацію училищ; правове забезпечення діяльності професійно-технічних закладів освіти та замовників кадрів; вивчення попиту на ринку праці та впливу законів попиту та пропозиції на товари, послуги, робочу силу певної кваліфікації; забезпечення учням можливості вільно орієнтуватися в соціально-економічних умовах свого часу; підвищення рівня акредитації професійно-технічних закладів освіти: професійну орієнтацію в різних формах на різних етапах навчання; розширення професійного профілю навчального закладу, передбачення різноплановості підготовки робітника; розподіл процесу навчання між підприємством-замовником і професійно-технічним навчальним закладом; організацію професійного навчання на підприємстві-замовнику в умовах безпосереднього виробництва; встановлення переліку професій, для яких офіційно визнана необхідність спеціальної підготовки; включення у положення про освіту нових комплекси професійних вимог; розробку документів, навчальних планів та програм.

Взаємодія професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників впливає на працевлаштування випускників, зокрема дає можливість враховувати конкуренцію приватних підприємств, а професійна мобільність робітників залежить від ступеня взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників.

У межах педагогічного експерименту досліджувалася наявність та рівні, форми і методи взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників в умовах ринку, її вплив на рівень професійної підготовки учнів. Вивчались також умови професійної діяльності випускників професійно-технічних училищ, які готують фахівців для легкої промисловості. З цією метою проводився порівняльний аналіз навчальних планів і програм з різних дисциплін, вибіркове спостереження діяльності інженерно-педагогічних працівників, робітників та представників підприємств-замовників. Результати якісного аналізу взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників в умовах ринку дають можливість зробити такі висновки.

Значна частина інженерно-педагогічних працівників (71%) намагається дотримуватися форм взаємодії з підприємствами за традиціями попередніх років, що в умовах ринку приносить мінімальний результат, особливо на сучасному етапі, коли більшість підприємств простоюють чи переходять на цілком нові основи свого функціонування. Результати дослідження показали також, що частина інженерно-педагогічних працівників (36%) практично не підтримує зв'язків з виробництвом та обмежується виконанням навчальних планів та програм.

Аналіз отриманих даних показав, що серед ініціаторів взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників в умовах ринку маємо приблизно 35% керівників підприємств та 56% керівників професійно-технічних училищ. Однак, результати інтерв'ю та анкетування показали, що 82% керівників підприємств та 98% керівників професійно-технічних училищ вважають за необхідне найближчим часом поглиблювати взаємодію, впроваджувати нові її форми відповідно до реформування професійно-технічної освіти та вимог ринкової економіки.

Незважаючи на суттєві зміни в суспільно-економічному укладі, постійно існує ряд аспектів діяльності професійно-технічного навчального закладу, які доцільно, а в деяких випадках необхідно, вирішувати спільно з підприємствами відповідної галузі виробництва. Однак, теоретична нерозробленість проблеми такої взаємодії саме в умовах ринкових відносин в Україні, є однією з причин гальмування розвитку такої взаємодії. Разом з тим, накопичений значний досвід спільної роботи базових підприємств на професійно-технічних училищ можна використати при відповідній корекції на нові умови, поєднавши його з елементами зарубіжного досвіду. Як показали опитування, ряд практиків знайомі з дуальною системою навчання, однак на практиці її досвід використовується недостатньо або некритично, тобто переноситься механічно без врахування національної специфіки та сучасного стану господарства та освіти в нашій країні.

Теоретичні основи обгрунтування напрямів діяльності підприємств та професійно-технічних закладів освіти щодо підготовки та використанням кадрів, особливо в умовах ринку, є малодосліджені, що суттєво впливає на стан практики взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників. Більшість підприємств та навчальних закладів взаємодіють стихійно, на основі випадкових чи застарілих принципів. Результати опитувань показали, що розробка принципів взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників в умовах ринку та побудова моделі такої взаємодії є не лише доцільною і актуальною, але й необхідною на сучасному етапі.

Результати анкетування інженерно-педагогічних працівників та підприємців підтвердили теоретичний висновок, що ряд принципів та положень щодо спільної роботи професійно-технічного училища та базового підприємства застаріли як природним шляхом, так і зв'язку з суттєвими змінами в суспільному та економічному житті. Більшість опитуваних (як представників навчальних закладів, так і підприємств) віднесли до застарілих чи неефективних в сучасних умовах перераховані нижче аспекти взаємодії. Перш за все застаріла структура договорів, які часто оформлялися за зразками десятирічної давності з рядом корекції та доповнень.

На думку практиків, необхідно розробити якісно нові форми таких договорів. Частково втрачають актуальність підведення підсумків серед батьків і громадськості, методична робота серед наставників і громадськості, проведення спільних семінарів викладачів профтехучилищ з залученням спеціалістів базових підприємств. Значно послабилася участь підприємств в роботі професійної орієнтації молоді і в комплектуванні середнього професійно-технічного училища учнями, допомога базового підприємства у забезпеченні професійно-технічного училища інженерно-педагогічними кадрами, участь підприємства в організації і удосконаленні навчально-виховного процесу училища, а також участь базового підприємства в організації побуту і відпочинку учнів й працівників професійно-технічного училища.

У ході експерименту вияснено, що досвід спільної роботи професійно-технічного

училища та базового підприємства може бути ефективно використаний в сучасній професійній педагогіці та виробництві за умови їх трансформації та оновлення. Перш за все, це стосується нових підходів до договорів про співробітництво, де чітко визначаються обов'язки та права обох сторін. Методична роботу необхідна як з інженерно-педагогічними працівниками професійно-технічних закладів освіти, так і серед представників підприємства, які безпосередньо працюють з учнями. Не втратили значення організація екскурсій на підприємство, ознайомлення педагогів та учнів з технологією виробництва, змістом праці робітників тощо.

Разом з тим, аналіз практики показав необхідність врахування суттєвого впливу ринкових відносин на процеси взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників в умовах ринку. У ринковій економіці елемент конкуренції вимагає від працівника не лише високого професіоналізму, але й вміння орієнтуватися в ряді ситуацій, невідомих в умовах соціалістичного суспільства. Педагоги та представники підприємств у інтерв'ю наголошують на необхідності врахування цього чинника як одного з основних при формуванні взаємозв'язків між педагогічними колективами та сферою виробництва. Результати опитування також показали, що загальні заходи щодо формування в майбутніх робітників універсальних цінностей суспільства повинні бути конкретизовані та включені у систему взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників в умовах ринку.

Спостереження за першими спробами координації роботи навчальних закладів та підприємств-замовників в умовах ринку, аналіз проведеного анкетування серед керівників професійно-технічних та вищих професійних училищ, а також робітників, представників адміністрації та фірм показали, що практичні працівники намагаються реалізувати теоретично обгрунтовані вимоги щодо спільної діяльності в умовах ринкової економіки. Це стосується досвіду співпраці зі службою зайнятості (46% опитуваних), розробки нових організаційно-педагогічних форм підготовки фахівців відповідно до умов конкретної галузі у взаємодії з підприємством-замовником (21% опитуваних), відбір змісту професійного навчання на основі запитів та рекомендацій підприємств-замовників (32%), правове забезпечення діяльності професійно-технічних закладів освіти та замовників кадрів (35%). Зауважимо, що одержані результати стосуються легкої промисловості та сфери побуту. Загальний аналіз дає можливість зробити висновок, що в інших галузях зазначені показники, за незначними винятками, є значно нижчими.

На сьогодні основні види діяльності підприємства щодо професійно-технічного навчального закладу, які воно мало, будучи базовим, суттєво змінилися з переходом на ринкову економіку. Найбільш вагомі зміни обумовлюються такими чинниками: відмирання чи переосмислення поняття «базове підприємство», поява приватних підприємств-замовників, зміна чи зникнення структурних підрозділів, що займалися питанням взаємодії з навчальними закладами, на ряді підприємств, зменшення можливостей та зацікавленості в деяких аспектах взаємодії, зокрема оснащенні матеріальної бази училища.

На основі результатів ми виділили три напрями традиційних форм взаємодії: однаково зацікавлені професійно-технічний навчальний заклад та підприємство-замовник; професійно-технічні навчальні заклади зацікавлені більше, ніж підприємства-замовники; підприємства-замовники зацікавлені більше, ніж професійно-технічні навчальні заклади.

Результати такого аналізу показали, що більш зацікавленою стороною є саме професійно-технічний заклад, тому ініціативи (як теоретичного, так і практичного характеру) логічно очікувати з боку освітянського закладу.

Аналогічно проведено аналіз нових чинників, пов'язаних з становленням ринкової економіки, які формують можливості взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників. До таких чинників ми віднесли: врахування конкуренції навчання на приватних фірмах; співпраця зі службою зайнятості; розробки нових організаційно-педагогічних форм підготовки фахівців відповідно до умов конкретної галузі у взаємодії з підприємством-замовником; відбір змісту професійного навчання на основі запитів та

рекомендацій підприємств-замовників; правове забезпечення діяльності професійно-технічних закладів освіти та замовників кадрів.

Найбільша різниця між реальним станом та тенденціями розвитку спостерігається при врахування конкуренції навчання на приватних фірмах, у розробці нових організаційно-педагогічних форм підготовки фахівців відповідно до умов конкретної галузі у взаємодії з підприємством-замовником та у формуванні й відборі змісту професійного навчання на основі запитів та рекомендацій підприємств-замовників. Для підвищення якості професійної підготовки робітників доцільно акцентувати увагу на розвитку саме цих аспектів у загальній моделі взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників в умовах ринку. Незважаючи на загальну тенденцію до зменшення кількості замовлень, базові та небазові підприємства реагують на зміни економічних умов по-різному. Останні практично випадають з умов договору, кількість їх замовлень зменшується майже до нуля чи незначної кількості. Базові підприємства більш стабільні у дотриманні умов договору.

У нашому дослідженні аналізувалися можливості та ефективність створення спільних структур в контексті взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників в умовах ринку. З цією метою виділялися нові чинники, які впливають на взаємодію. До цих чинників ми відносили такі: втрата базових підприємств; перехід на договірну систему підготовки; труднощі щодо зміцнення матеріальної бази професійно-технічного навчального закладу; суттєве зростання витрат на підготовку фахівця; перепрофілювання та спеціалізація училищ; організація перепідготовки дорослого населення; вивільнення з підприємств внаслідок дії ринку.

Це підтверджує теоретичний висновок про те, що досвід спільної роботи базових підприємств та професійно-технічних закладів освіти повинен бути критично переосмислений та максимально використаний у підготовці робітників в умовах ринку.

Також було проведено опитування, яке дало можливість встановити рейтинг кожного з чинників для реалізації взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників в умовах ринку. Втрата базових підприємств, перехід на договірну систему підготовки, труднощі щодо зміцнення матеріальної бази професійно-технічного навчального закладу та вивільненого з підприємств внаслідок дії ринку мають досить високий рейтинг як чинники взаємодії (від 77 до 81%), однак найвищого значення досягає суттєве зростання витрат на підготовку фахівця (91%). Важливим є також перепрофілювання та спеціалізація училищ (52%). Найменш суттєвим виявився чинник організації перепідготовки дорослого населення (15%), хоча його вплив теж необхідно враховувати при підготовці молодих спеціалістів.

Важливим аспектом взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників є ознайомлення учнів з умовами виробництва. Можна виділити декілька способів такого ознайомлення: пасивне (виробничі екскурсії); активне (виробнича практика); за участю працівників підприємства; за допомогою документації та літератури. Різними категоріями представників (учні, інженерно-педагогічні працівники, представники підприємств-замовників) способи ознайомлення учнів з умовами виробництва оцінюються неоднозначно. Найбільш дійовими є виробнича практика та заходи, в яких залучені безпосередньо працівники підприємства. Важливе значення має також вироблення спільних методів взаємовикористання навчальної та технічної документації. Зауважимо, що результати аналізу показали також, що значний вплив на формування взаємовідносин між навчальними закладами та підприємствами мають зміна асортименту виробів, обладнання підприємств, впровадження нових технологій. У деяких випадках ці відомості переносяться у документи, які регламентують норми оцінювання знань та вмінь учнів, що дає позитивні наслідки.

Загальний висновок аналізу стану практики з цієї проблеми показує, що існують значні невикористані резерви форм та методів взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників в умовах ринку. Більшість сучасних підприємств та навчальних закладів взаємодіють стихійно, на основі випадкових чи застарілих принципів. Аналіз їх

практики показав необхідність врахування суттєвого впливу ринкових відносин на процеси взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників в умовах ринку. У цьому плані необхідно врахувати позитивний досвід роботи з базовими підприємствами, які і на сьогодні більш стабільні у дотриманні умов співпраці. Взаємодія передбачає єдиний підхід у діяльності професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників. В умовах ринку взаємодія позитивно впливає на конкурентоздатність робітничих кадрів та на працевлаштування випускників.

Результати аналізу доводять перспективність розробки теоретичних положень та принципів взаємодії професійно-технічних закладів освіти та підприємств-замовників в умовах ринку з використанням вітчизняного та зарубіжного досвіду. На основі цих принципів у подальшому формується варіативна модель взаємодії, яка може трансформуватися залежно від зміни соціально-економічних умов.

Література:

1. Абашкіна Н. Рушійні сили розвитку вищої професійної освіти в зарубіжних країнах // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С. 26-30.
2. Гейко В.І. Підготовка робітників в умовах ринку: взаємодія професійно-технічного навчального закладу та підприємства-замовника: Методичний посібник. – Львів: Євросвіт, 2001. – 112с.
3. Гейко І.В. Принципи взаємодії професійно-технічних закладів і підприємств-замовників в умовах ринку // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. –№4. – С.85-92.
4. Гейко І.В. Взаємодія професійно-технічних навчальних закладів та та підприємств-замовників в умовах сучасного ринку // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №1. – С.205-213.
5. Граца Т. Основні умови ефективності професійної підготовки кадрів // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – №1. – С. 164-167
6. Дзюба Л.Б. Модульна технологія професійного навчання // Технологічний підхід у дидактиці. Модульне навчання професій. – Донецьк: ДІПО ІПП, 2001 – С.56-57.
7. Кваша Б. Проблеми гуманизациии профессионального образования // Педагог професійної школи: Зб. наук. праць. – Вип.1. – 2001. – С.82-89.
8. Кремень В.Г. Пріоритети розвитку освіти України на початку XXI століття // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С. 3-10
9. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 9-22.
10. Радкевич В.О. Роль інноваційних процесів у підготовці майбутніх фахівців // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – С.196-200.
11. Шкляр А.Х. Непрерывное профессиональное образование в интегративных структурах профессиональной школы (теория и практика). – Мн.: НМ Центр, 1995. – 236 с.

УДК 377:37.012(438+477+497.2)

А.В. Каплун
м. Тернопіль

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ БОЛГАРІЇ

Вимоги промислового виробництва та потреби удосконалення сільськогосподарського виробництва у другій половині XX століття зумовлювали відповідні педагогічні підходи до організації системи освіти в багатьох країнах Європи. У цьому відношенні у Болгарії приділяється значна увага підготовці спеціалістів, які б могли застосовувати нову техніку і прогресивні технології. Шлях до майбутнього полягає в тому, що могутні духовні сили людини, її знання, культура, творча діяльність мають бути спрямовані на творення та удосконалення самої людини. Цьому повинна служити освіта, а професійна зокрема.

Відзначимо, що курс європейських країн на активізацію людського фактору зумовив більші вимоги до професійної освіти, яка покликана задовольняти потреби господарства кваліфікованими робітничими кадрами, спроможними зосереджувати свої здібності на розвитку та удосконаленні життя кожної людини, виробництві справді життєво необхідного.

В умовах подальшого реформування цієї галузі освіти нині особлива роль належить таким пріоритетним проблемам, як інтеграція, гуманізація, диференціація, інтенсифікація, професіоналізація особистості. Відповідний внесок у становлення нових технологічних професій та підготовку кваліфікованих кадрів робить сьогодні і Болгарія. Тому її досвід доцільно вивчати, аналізувати й застосовувати.

Метою даної статті є висвітлення окремих напрямів інтенсивного розвитку професійної освіти у Болгарії та пошук шляхів їхнього використання в Україні.

Як стверджують дослідники, підготувати молодь до життя та праці у нових умовах сьогодні можна лише на основі диференційованого навчання, яке будуватиметься на принципах демократизації й гуманізації. Молодий спеціаліст повинен вступити в життя готовим до розв’язання складних суспільних проблем.

Тому важлива роль належить професійній педагогіці, якій необхідно вирішити три проблеми людського фактора:

– проблему швидкого засвоєння вибраної професії на рівні, що відповідає ступеню „розвитку” конкретної галузі знань;

– проблему професійної надійності знань, умінь і навичок у екстремальних умовах діяльності;

– проблему збереження і примноження професійного довголіття.

Всі три проблеми, на нашу думку, пов’язані між собою інтегративною залежністю [5, 28].

Перевагою професійної педагогіки Болгарії, як і інших країн Європи, є те, що вона гідно використовує педагогіку загальноосвітньої школи, а також все прогресивне, що накопичило людство у справі підготовки кваліфікованих робітників. В умовах професійної школи у тісній єдності проявляються тенденції соціалізації і професіоналізації особистості, що прискорює процес професійного становлення майбутніх спеціалістів.

У вирішенні цього питання певна роль належить проблемі цілеспрямованого економічного забезпечення державної політики в галузі освіти. Відомо, що цивілізований рівень економіки суттєво залежить від загальної культури суспільства, освіченості широких верств населення. У подоланні вузькопрофесійного мислення незаперечна роль гуманітарних наук. Гегель стверджував, що завдяки гуманітарним наукам здійснюється перехід від часткового до загального, підвищується освіченість і духовність людини [3, 124].

У багатьох країнах світу, у тому числі й в Болгарії, проблема гуманітаризації освіти існує не одне десятиріччя, її розв’язання розглядається як важливий компонент підготовки майбутніх спеціалістів і розвитку творчого потенціалу особистості. Теоретичне осмислення проблеми базується сьогодні на європоцентристському баченні світу. І це не випадково, бо

внесок європейських народів у світову культуру величезний.

Концепція підготовки майбутніх спеціалістів, вироблена у країнах Західної Європи, набула великого поширення і стала основою багатьох освітніх систем. Вона передбачає, насамперед, залучення кращих вітчизняних традицій гуманізації освіти. Другим важливим компонентом даної концепції є глибоке знання закордонного досвіду, необхідного для створення сучасної освітньої системи у країні.

Один із напрямів гуманізації – це загальнокультурний розвиток учнів професійних закладів, це докорінний перегляд уявлень про зміст духовних цінностей, які ми збираємось сформувати в молоді, про взаємини людини й суспільства.

Окрім своїх професійних знань і вмінь, спеціаліст повинен мати ще й високу загальну культуру. Дуже важливо, щоб остання проникла у саму тканину технічних наук. У процесі формування гуманістичної культури майбутнього спеціаліста важливе місце займає естетично-художнє виховання (засобами мистецтва, музики, слова, театру, живопису, дизайну, прикладної естетики). Важко уявити собі нормальну людину без прилучення її до світу прекрасного.

Тому засвоєння кращих досягнень вітчизняної і світової культури у болгарських навчальних закладах стало одним із першорядних засобів становлення особистості майбутнього спеціаліста як професіонала та інтелігента в кращому розумінні цього слова.

Слід відзначити, що основним напрямом удосконалення навчання в підготовці кваліфікованих робітників є встановлення органічного взаємозв'язку між загальноосвітньою і професійною підготовкою. Так, починаючи з 50-х років минулого століття, навчально-виховний процес у болгарських закладах професійної освіти здійснювався відповідно до навчальних планів, метою яких є забезпечення наступності у загальноосвітній та професійній підготовці кваліфікованих робітничих кадрів, їх своєрідність полягала в тому, що навчальні плани розроблялись для кожного типу училищ із урахуванням терміну навчання.

Зокрема, професійно-технічні училища з металооброблювальних професій були найстарішими в країні. Професію токаря-фрезерувальника III-V розрядів могла здобувати молодь, яка закінчила основну школу. Термін навчання становив три роки (4172 год.). Навчальним планом передбачалось:

– вивчення загальноосвітніх предметів протягом трьох років: болгарська мова (196 год.), російська мова (144 год.), математика (232 год.), фізика (144 год.), історія (196 год.), фізкультура (196 год.);

– оволодіння загальнотехнічними і спеціальними предметами: технічне креслення (232 год.), загальна технологія і матеріалознавство (144 год.), технічна механіка і опірність матеріалів (124 год.), прикладна електротехніка (52 год.), спеціальна технологія (169 год.);

– проходження навчальної практики (в майстернях училища): ковальство, слюсарство, ливарство (по 144 год.), робота на токарному і фрезерувальному станках (1451 год.);

– виробнича практика – 460 год. [6, 14].

У професійно-технічних училищах із дворічним терміном навчання виділялось 2868 год. Зокрема, згідно з навчальним планом із спеціальності „шахтар", вивчалися загальноосвітні предмети – болгарська мова (72 год.), математика (72 год.), історія і конституція (108 год.), фізкультура (124 год.); загальнотехнічні дисципліни – креслення (72 год.), загальна технологія (72 год.), основи технічної механіки (98 год.); спеціальні предмети – спецтехнологія (310 год.), електротехніка (52 год.), гірничі машини, геодезія (78 год.), організація праці і трудові норми (52 год.). Практичне навчання здійснювалося у процесі проходження учнями навчальної (1194 год.) та виробничої (460 год.) практика [6, 15].

Функціонували також училища з однорічним терміном, в яких навчальний процес складався із загальноосвітніх, спеціальних предметів і навчальної та виробничої практик. Для здобуття шахтарської професії за спеціальностями „забійник" і „кріпильник" із загальноосвітніх предметів вивчались – болгарська мова, математика, політзаняття, фізкультура; із спеціальних – основи шахтарської справи, механізація шахтарських робіт, техніка безпеки.

Всього виділялось 1402 год. [6, 17].

‘‘Поступово взаємозв’язок загальної та професійної освіти в Болгарії розвивається та конкретизується. Процес теоретичного навчання будується таким чином, щоб учні не тільки сприймали інформацію, яку подає їм викладач, але й виконували значний обсяг самостійної роботи, що сприятиме формуванню в них умінь і навичок свідомого використання теоретичних знань на практиці. Як відомо, праця сучасного робітника все більше наповнюється інтелектуальним змістом. Робітник повинен розуміти технологічний процес, коригувати його при необхідності.

У більшості країн Європейського Союзу обов’язкова загальна освіта триває дев’ять років, після яких частина учнів вступає до старших середніх закладів загального навчання з перспективою вступу до вищого навчального закладу, інші ж поповнюють контингент закладів професійної підготовки.

До основних параметрів, на нашу думку, що характеризують особливості національної системи професійної освіти Болгарії кінця XX століття, належать:

– співвідношення між теорією і практикою в програмах навчання; місце практичної частини в навчальних програмах;

– отримання практично-фахових навичок і статус учнів; співвідношення між загальноосвітніми, загальнотехнічними і професійними дисциплінами в навчальних планах професійних закладів;

– характер підпорядкованості та управління (національний, регіональний, місцевий, державний, приватний тощо);

– рівень і обсяг легітимності отриманих професійно-кваліфікаційних документів (національний обсяг, галузь виробництва чи економіки, фірма чи підприємство тощо) [1, 18].

У Болгарії в другій половині XX ст. освіті приділялось пріоритетне значення серед інших сфер суспільного розвитку. Основні напрями державної стратегії в політиці освіти передбачається Конституцією цієї країни:

– громадяни мають право на безплатну освіту в усіх видах і ступенях навчальних закладів у визначених законом умовах;

– навчальні заклади – державні;

– освіта базується на досягненнях сучасної науки;

– восьмирічна освіта обов’язкова;

– держава заохочує освіту, всебічно покращує умови роботи навчальних закладів, виділяє стипендії і заохочує учнів, які виявляють особливі здібності з певних питань;

– громадяни неболгарського походження, крім обов’язкового вивчення болгарської мови, мають право вивчати рідну мову [5, 14].

Наші дослідження визначили, що перед болгарською професійною освітою ще у 1979 р. ставилось завдання „формування багатосторонньої, а в перспективі і всебічно розвиненої особистості, здатної повноцінно втілюватися в життя” [4, 56]. Здійснення цієї мети в її повному об’ємі передбачало багаторічний процес, який в перспективі повинен був реалізовуватись до 2000 року.

Варто зазначити, що у Болгарії з 80-х років розпочинається реалізація проекту єдиної середньої політехнічної школи (ЄСПШ), відповідно до якого всі учні повинні одержувати робітничу кваліфікацію у старших класах середньої школи. Тобто проходив процес злиття загальноосвітньої і професійної підготовки, яким планувалась гарантія соціальної рівності, а професійно-технічні заклади і технікуми фактично підлягали ліквідації.

Загальноосвітня підготовка здійснювалась на I ступені єдиної середньої політехнічної школи, а професійна – на II і III ступенях.

Навчання в школі розпочиналось із 6-тирічного віку.

У 9-10 класах значна увага приділялась оцінці здібностей і можливостей учнів, вибору ними майбутньої професії. На другому ступені (11 клас) передбачалось ознайомлення учнів із обраною професією, її загальнотехнічними та практичними основами. Цей період тривав 1,5 року. На третьому ступені (12 клас) планувалось здійснення професійної спеціалізації.

Тобто оволодіння обраною спеціальністю безпосередньо на виробництві або у спеціальній майстерні під керівництвом кваліфікованого спеціаліста.

Випускники 10-го класу отримують свідоцтво, в яке вносились оцінки з окремих предметів і професійних нахилів учнів. Після закінчення II ступеня школи видавався диплом, який стверджує рівень середньої і професійної освіти із певної професії. Навчання на III ступені завершувалося отриманням диплома про середню освіту і здобуття професії. Право на вступ до вищого навчального закладу або технікуму мали лише особи, які одержали диплом про закінчення середньої школи [2, 3].

У Болгарії на початку 80-х років забезпеченість народного господарства кваліфікованими робітниками становила близько 25%, а соціальні зміни відбувались настільки швидко, що необхідно було вживати заходів для озброєння населення відповідною професійною підготовкою.

Важлива роль у підготовці фахівців належала Центрам виробничого навчання або професійним навчальним центрам, які пропонували слухачам такі види курсів:

– курси для новоприйнятих робітників, метою яких було допомогти акліматизуватися на даному підприємстві;

– курси для підвищення загальноосвітнього рівня у поєднанні з конкретним виробництвом;

– курси підвищеної кваліфікації робітників для переходу на більш високу кваліфікаційну ступінь. Виділялось три рівні кваліфікаційних ступенів: низько-, середньо– і висококваліфіковані робітники;

– курси для оволодіння другої (суміжної) професії;

– курси з економічних питань, наукової організації праці і управління виробництвом;

– курси з технічної естетики, етики трудових відносин і техніки безпеки;

– курси раціоналізаторів виробництва та щодо запровадження передових методів виробництва [1, 73].

Основними тенденціями розвитку професійної освіти Болгарії є забезпечення народного господарства висококваліфікованими кадрами, зміцнення зв’язку освіти з соціально-економічними потребами країни і науково-технічними досягненнями. Професійні училища, як і інші заклади освіти Болгарії, постійно працюють над забезпеченням єдності загального і професійного навчання, об’єднанням його в раціональну і гармонійну цілісність, кінцевим результатом якої є виховання громадянина своєї держави, підготовка високоякісного спеціаліста.

Література:

1. Владиславлев П.А. Система образования в Европейских странах СЭВ. – М: Наука, 1989. –131 с.
2. Гавизов М. Система образования в Болгарин. – София-Пресс, 1985.
3. Гадамер Х.-Г. Истина й метод: Основы философской герменевтики: Пер. С немец. – М., 1988. –138 с.
4. Живков Т. За развитието на образователното дело на НР Болгария. – София, 1972. – 136 с.
5. Павлов Н. Об образовании и образовательной политике в Народной Республике Болгарии: Пер. с болгарского. – София, 1980. – 50 с.
6. Чакыров Н. Современная школа и педагогика в Народной Республике Болгарии. – М., 1987. – 151 с.

УДК: 37.504

Л.Б. Лук'янова
м. Київ

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ ЗМІСТУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Термін „екологія", який було запроваджено у науковий обіг ще у 1866 році німецьким вченим Е.Геккелем, нині набув надзвичайної актуальності і значущості.

Фактично він зробився своєрідним „маркером" нашої доби, завдяки чому всесвітню історію деколи розділяють на два періоди: доекологічний та післяекологічний [7, 3].

Без перебільшень можна стверджувати про розвиток нової ери цивілізації, коли реалії життя спонукають людство активно шукати виходу із створеної глобальної екологічної кризи. В Україні сучасна екологічна ситуація на всіх рівнях (офіційних і неофіційних) однозначно кваліфікується як катастрофічна. Саме тому екологічна проблематика в контексті існуючих реалій набула домінуючого чинника.

Серед проблем, від розв'язання яких залежить майбутнє людського роду, безперечно, є й екологічна. Можна зазначити, що в історії соціуму, попри всю її драматичність, не було ще проблеми настільки масштабної, багатоаспектної та складної для розв'язання. Вона є своєрідним вузлом, в якому переплітаються традиційно і життєво важливі питання виробництва, економіки, охорони здоров'я, раціонального природокористуванні, політики, національної та загальнолюдської безпеки. Екологія сьогодні є своєрідним інтегратором вітальних та духовних інтересів людини [7, 4].

Проблема виживання людства в її соціально-економічному ракурсі робить пошуки шляхів подолання екологічної кризи провідною проблемою сьогодення. Не буде перебільшенням припущення відповідного до якого більшість змін у свідомості нашого суспільства в сфері світогляду, ідеології, науково-методологічній відбулися під безпосереднім впливом екологічних ідей.

Абсолютно всі дослідники єдині в одному: необхідно різко змінити навантаження на біосферу, змінивши концепцію необмеженого споживання „дарів природи" (яка була стратегією методології економічного мислення впродовж десятків років) на концепцію екологізації людської діяльності [10, 29]. Проте, як зазначено у багатьох теоретичних і практичних дослідженнях, в соціальній практиці усвідомлення цієї обставини відбувається надто повільно. Взагалі можна стверджувати, що загальнолюдська спільнота постійно запізнюється з усвідомленням важливості та сутності екологічних процесів і фактично йде слідом за подіями [7].

Нині про екологію знають майже усі. Але розуміння і усвідомлення цього терміну трактується по-різному. Здебільшого під екологією розуміють негативні наслідки, які є проявом людської діяльності – переексплуатація природних ресурсів, різні форми забруднення довкілля розглядаються з позиції негативного впливу на здоров'я людини і умов її житя. Такий підхід до екології є антропоцентричним, але його можна вважати виправданим за умов сучасного кризового стану біосфери.

Насправді потужний влив суспільства на довкілля як відбиток стихійного розвитку різних форм діяльності людини та їх наслідки охоплюють значно ширше коло проблем. Насам перед йдеться про порушення функціонування природних угруповань живих організмів, сукупна діяльність яких забезпечує саму можливість існування життя як глобального процесу. В такому аспекті проблеми людина є лише однією із форм життя, високоорганізованою, але не єдиною. Саме сукупна діяльність людини, яка здійснює вплив на всі системи живих організмів, являє фундаментальну загрозу, оскільки вона не може припинитися навіть за умови усунення прямого погіршання стану навколишнього середовища. Перехід на нові шляхи розвитку людства, коли суверенітет природи буде вищим від суверенітету суспільства, забезпечення гармонійного розвитку можна лише на основі знання законів функціонування біологічних систем. Такий підхід є біоцентричним і

відображає найбільш фундаментальні проблеми екології як науки.

В.Крисаченко зазначає: „Екологія народилась як суто біологічна наука про взаємовідносини „організм – середовище”. Проте з посиленням антропогенного і техногенного тиску на навколишнє середовище стала очевидною недостатність такого підходу” і далі: „Вийшовши з лона біології, вона перетворилася у розгалужену галузь знань, яка охоплює широкий спектр проблем від фізіологоморфологічної та топографічної характеристик видів до особливостей взаємодії людини з природним середовищем” [8, 10]. З розширенням предметного поля традиційної екології зростало й коло теоретичних і прикладних аспектів які пропонувалися до вирішення у цьому напрямку наукового знання.

Водночас пріоритетною у сучасній науці є інтегруюча функція екології. „За останні десятиріччя, пише Ю.Одум, – екологія все більше стає цілісною дисципліною, що пов’язує природничі та гуманітарні науки. Зберігаючи свої міцні корені в біологічних науках, вона вже не може бути віднесена цілком тільки до них. Екологія – точна наука в тому розумінні, що вона використовує концепції, методи та прилади математики, хімії, фізики та інших природничих наук. Але водночас вона гуманітарна наука, оскільки на структуру і функції екосистем дуже впливає поведінка людини. Як інтегрована та природнича наука екологія з великим успіхом може бути застосована до практичної діяльності людини, оскільки для ситуацій, що складаються в реальному світі, майже завжди є властивими два аспекти: природничий та соціальний” [11, 9]. На інтегруючу роль екології зазначено і в колективній праці українських учених філософів, де зазначається, що сучасна екологія торкається таких фундаментальних аспектів існування людства і торкається їх у такому ступені, що примушує дослідників розглядати її як постійну проблему з єдиною методологічною орієнтацією, доволі сильно зазначеними тенденціями до синтезу усього різноманіття знань про природу і навіть залученню основних законів суспільного розвитку [6, 6]. І далі автори наголошують на таку особливість екології, яка полягає у її постійній спрямованості у майбутнє, глибоко прогностичному характері.

В методологічному аспекті вбачається можливість побудови єдиної екологічної науки [17, 82-85]. Створення такої науки дозволить систематизувати всі екологічні знання, сформувати так звану «екологічну картину світу». Екологічний підхід – це загальнонауковий підхід і він не може бути монополією з окремих наук. За вікову історію екологія обгрунтувала такі фундаметальні уявлення, як екологічна система, лімітуючі фактори, динаміка популяцій, розвиток і еволюція, екосистеми і деякі інші. Уявлення про екологічну систему і детермінуючі чинникі її розвитку мало плідне методологічне значення в науці в цілому [2, 10].

Серед природничих наук екологія вперше увібрала в свій зміст такі поняття як рушійні сили змін у довкіллі, необхідність переходу людства до стійкого розвитку, збільшення населення на землі, розширення виробництва в поєднанні із специфікою традиційних норм споживання, посилення тиску на екосистеми, відповідальність кожної людини за використання енергії, товарів, накопичення відходів, забезпечення освіти з питань розвитку і збереження навколишнього середовища, а головне, забезпечення стратегії стійкого розвитку, спрямованої на досягнення гармонії у відношеннях між людиною, суспільством і природою. Таким чином можна стверджувати, що екологія відрізняється від науки класичного типу тим, що вона сама вже стає „нормативним природознавством”, через те, що несе відповідальність не тільки за правдивість результатів, але й за їх застосування.

Таким чином інтегративний характер та безпрецендентна складність екологічних проблем перетворили екологію із суто біологічної дисципліни на галузь наукового знання. Тобто можна стверджувати, що у наш час, екологія склалася у розвинену галузь науки і практики яка вивчає кризові явища у навколишньому середовищі, аналізом їх виникненя і розробляє можливі шляхи їх усунення.

Предметне коло питань, які охоплює сучасна екологія можна, як вважають вчені, умовно поділити на три специфічні сфери: екологію, як фундаментальний і різноплановий напрямок дослідження, екологію як громадський рух та екологію як навчальну дисципліну [7].

На наш погляд, більш конкретизованим, всеохоплюючим і визначальним щодо проблем, питань, яких торкається екологія, відповідає таке тлумачення:

1) екологія – одна з біологічних наук, що вивчає живі системи в їх взаємодії з середовищем існування;

2) екологія – комплексна наука, яка синтезує дані природничих і суспільних наук про природу і взаємодію її та суспільства;

3) екологія – особливий, загальнонауковий підхід щодо дослідження проблем взаємодії організмів, біосистем і середовища (екологічний підхід);

4) екологія – сукупність наукових і практичних проблем взаємовідносин людини і природи (екологічні проблеми) [12, 135].

Означенне вище предметне поле екології відбиває обставину, з якою необхідно рахуватися, яка є впливовою, і в де-якому розумінні, визначальною – те, що екологія як наукова дисципліна є специфічним, неоднозначним і надзвичайно складним предметом для залучення в освітянський процес .

Проведені дослідження свідчать, що більшість змін у свідомості сучасників, в сфері світогляду, ідеології, науки, культури відбуваються саме під безпосереднім впливом екологічних ідей.

Українські вчені філософи М. Кисельов і Ф. Канак у своїй монографії „Національне буття серед екологічних реалій” акцентують увагу на тому, що „широкий методологічний, світоглядний і загалом соціокультурний резонанс від усього, що стосується екології, робить останню надзвичайно філософічною.Саме філософськи-світоглядний рівень аналізу екологічної проблематики здатний звести роз’єднаний конкретно-екологічний матеріал в єдину систему, надати навчальним програмам з екології визначеності і концептуальності” (7,14). У контексті нашаго дослідження особливо важливою позицією є твердження авторів про те, що загалом екологія стає важливим епістемологічним чинником сучасного наукового дослідження і необхідним компонентом становлення нової системи освіти нашого сучасника.

Як узагальнення вищеозначеного можна навести таке тлумачення – розуміння сутності екологічної проблеми має основоположне методологічне значення для її осмислення і вирішення. Нині в літературі зустрічається „вузьке” і „розширене” трактування екологічної проблем. Вузьке трактування охоплює лише питання, пов’язані із забрудненням навколишнього сереовища, а розширене трактування вбирає усю проблематику взаємодії людини і природи, від походження всесвіту, життя, людини до сенсу людського буття. Зрозуміло, що обидві точки зору є крайніми, а істинна позиція, у даному випадку не може бути компромісною і повинна спиратися на певні об’єктивнві критерії [1, 9-10].

Практикою доведено, що пізнання об’єктивних закономірностей розвитку природи відбувається у процесі освітньої діяльності. Тому,саме екологічна проблема є одним із факторів посилення уваги до питань освіти в цілому і до проблеми екологічної освіти, зокрема.

Нині в усьому світі йдуть реформи освітньої системи. Освіта по суті є вторинною по відношенню до науки, релігії, філософії, які створюють і описують картину світу. Нова картина світу, що викликана появою глобальних проблем, з неминучистю свідчить про необхідність нової освіти. Цю нову освіту, по праву можна назвати екологічною [9, 39]. Зміна поведінкових норм людини залежитиме від змісту екологічної освіти і виховання.

В умовах розв’язання сучасних проблем державотворення, демократизації, розвитку і удосконалення життя в Україні, освіту визначають як пріоритетну сферу життя.

Сьогодні основні риси освіти як соціального інституту відображають його зростаючу роль у житті суспільства, його можливості в значно більшій мірі, ніж раніше ініціювати розвиток соціуму.

По-перше, освіта сьогодні все більше проникає у всі сфери життєдіяльності суспільства: матеріально-технічну, соціальну, політичну, духовну, стає невід’ємною частиною функціонування розвитку цих сфер.

По-друге, в освіту постійно включена більша частина людей в суспільстві [14, 29-30].

Зазначене положення повністю поширюється на екологічну освіту.

В науково-педагічній літературі екологічну освіту і виховання прийнято розуміти як психолого-педагогічний процес впливу на людину з метою формування в неї знань наукових основ природокористування, необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації та активної соціальної позиції в галузі охорони довкілля, раціонального природокористування і відтворення природних ресурсів. А провідною метою екологічної освіти є формування особистості з екоцентричнм типом екологічної свідомості.

Таким чином, екологічна освіта і виховання включають:

– засвоєння і розвиток природничо-наукових і технічних знань про взаємодію суспільства і природи;
– формування ціннісного ставлення до світу людей і природи;
– розвиток потреби спілкування з природою, прояв активного до неї ставлення [5, 45].

У відповідності з наведеними визначеннями, екологічна освіта повинна вирішувати три завдання:

1) Формування адекватних екологічних уявлень, тобто уявлень про взаємозв'язки в системі „людина-природа" . Така система уявлень дозволяє особистості усвідомлювати що і як відбувається у світі природи між людиною і природою, як треба діяти з точки зору екологічної доцільності.

2) Формування ставлення до природи. Факт наявності екологічних знань не гарантує екологічно доцільної поведінки особистості, для цього необхідно саме відповідне ставлення до природи. Воно визначає характер цілей взаємодії з природою, його мотивів, тобто стимулює до екологічно доцільної поведінки.

3) Формування системи вмінь, навичок і статегій взаємодії з природою. Адже для екологічно доцільної поведінки необхідно вміти так поводитися: і усвідомлень, і намагань може бути недостатньо, якщо особитстістьне зможе їх реалузувати в системі своїх дій [4, 23-24].

Основні принципи екологічної освіти: всезагальність і безперервність, комплексність і цілісність, різноманітність і регіональність, системність і якість, міждисциплінарність, єдність локально-патріотчного і інтернаціонального, глобальність, особиста участь [3, 28].

Слід зазначити, що екологічна освіта – це не частина освіти, а новий смисл і мета сучасного освітнього процесу – унікального засобу збереження і розвитку людини і продовження людської цивілізації, це процес, який перебуває у постійному розвитку і є результатом переорієнтації і узгодження різних дисциплін.

Розрізняють екологічну освіту і екологізацію системи освіти. У загальному розумінні вони взаємопов`язані, але характеризують, в певному відношенні, різні явища і кожній з них притаманне специфічне.

Екологічна освіта – це безпосерднє засвоєння і розвиток знань про взаємодію суспільства і природи; вона має два основних виміри : сукупність певних дій, технологій освоєння людиною природи, що забезпечують і уможливлюють її існування, другий – теоретична галузь професійних знань щодо загальних закономірностей існування природних і антропогенних систем.

Екологізація системи освіти обумовлена суспільними потребами, вона ставить завдання надати системі освіти екологічного спрямування, яке полягає у посиленні еколого-світоглядних орієнтацій освіти, насиченні предметів питаннями екології, включення до змісту освіти результатів тих наукових досліджень, які пов'язані з регіонально-галузевою спеціалізацією, а також підготовці екологічно грамотних спеціалістів різного профілю.

Важливим наслідком екологізації науки є зміщення акцентів багатьох традиційних наук на власне екологічну проблематику [8, 286].

Екологізація концентрує у собі поняття виховання людства, яке розуміє закони розвитку та існування природного середовища, відповідального за завдання будь-яких збитків довкіллю [13].

У сучасній педагогічній літературі, як у зарубіжній так і вітчизняній визначено, шо освіта в галузі навколишнього середовища є перманентним процесом, який охоплює людей різного віку на всіх ступенях формальної і неформальної освіти. Вона готує людей до життя, навчає їх розуміти основні проблеми навколишнього середовища і дає навички та засоби, необхідні для того, щоб освіта могла відігравати певну роль у поліпшенні умов життя

людини і збереженні довкілля [9, 27]. Екологічна освіта і виховання – невід'ємні складові процесу формування особистості у ХХ1 столітті, тому, що збереження і відновлення навколишнього середовища стають дедалі більш суттєвими критеріями виживання людства.

Фундаментом і головним чинником для усвідомлення проблем розвитку і раціонального використання природного середовища є базова екологічна освіта, яка містить нові екологічні знання про довкілля, нові педагогічні технології, нові норми поведінки. Екологічні знання не тільки пояснюють і висвітлюють невідомі аспекти дійсності, але й покликані виконувати предписувальні функції по відношенню до людської діяльності.

Перебудова світогляду, формування принципів гуманного природокористування справа складна і довготривала. Пояснити це можна тим, що сучасна людина генетично успадкувала статут завойовника природи, господаря і підкорювача, по-перше, а по-друге, декілька поколінь наших співвітчизників були відлучені від досягнень світової суспільної і наукової думки, від праць видатних наукових й релігійних діячів, які усвідомлювали і попереджали про неминучість екологічної кризи у разі подальшого існуючого ставлення до природи. Поза системою освіти опинилися ідеї і відкриття не лише зарубіжних, а й вітчизняних вчених. Сучасне покоління українців має можливості розширити свої уявлення щодо суті глобальних прблем та філософського розуміння картини сучасного світу, вивчаючи праці Дж.А. Тойнбі, Л. Гумільова, Тейар де Шардена, П. Тутківського, В. Антоновича, В. Вернадського та інших вчених, які раніше були недоступними для широкого загалу.

Безперечним є те, що єкологічна освіта повинна посісти ключове місце у структурі освіти, набути пріоритетності серед факторів її розвитку, але нині мають місце твердження окремих науковців, що зараз немає остаточної думки щодо місця, ролі та змісту екологічної освіти.

Намагання посилити роль екологічної освіти і виховання в професійних навчальних закладах мали місце ще за часів СРСР. Так, у рішенні колегії Держпрофосу СРСР від 14.04.83 р. відзначалося.ю що в бідльшості програм із спеціальних предметів і виробничого навчання неповно розкриті питання охорони навколишнього середовища на виробництві та в галузях народного господарства. Мало друкується навчальних посібників, методичних рекомендацій, випускається кінофільмів про охорону природи і раціональне використання природних ресурсів. У тому ж році було здійснено коригування програм з предметів професійно-технічного циклу (до них включено спеціальний розділ з охорони навколишнього середовища, на вивчення якого відводилося 2-4години.

У 1985 році Держпрофос розробив додаткові заходи щодо подальшого удосконалення екологічної і природоохоронної освіти учнів професійно-технічних училищ, які передбачали: активізацію практичної діяльності учнів з упорядкування зелених зон міст і селищ, охорони малих рік та водойм, створення полезахисних лісових смуг, удосконалення форм і методів пропаганди природоохоронних знань через бібліотеки училищ, організацію виставок, експедицій тощо.

На консультативній нараді ЮНЕСКО-ЮНЕП з питань освіти в галузі охорони навколишнього середовища (березень 1986 року, Сінгапур) було підкреслено важливість екологічної і природоохоронної підготовки середнього технічного персоналу у професійно-технічних училищах, рекомендовано удосконалити підговку учнів профтехучилищ через систему формальної і неформальної освіти, формувати у них високу культуру праці, усвідомлення екологічних наслідків своєї виробничої діяльності, виховувати вміння спостерігати і оцінювати ближні і віддалені наслідки цієї діяльності, здійснювати контроль за станом середовища та своєю діяльністю.

В одній із державних постанов від 7 січня 1988 року, зазначалося, що „...Успішно розв'язувати завдання поліпшення всієї справи охорони природи можна лише за умови різкого піднесення екологічної культури і знань". Пізніше було прийнято постанову ЦК КПУ і Ради Міністрів УРСР за № 357, відповідно до якої необхідно було посилити екологічну освіту учнівської та студентської молоді, передбачивши для цього випуск необхідних підручників, організовувати проведення лекційних і практичних занять з охорони навколишнього середовища.

Але, як правило, ці решення і постанови залишалися лише на папері. Для професійної

школи не було розроблено спеціальних програм, спецкурсів, підручників, які б на практиці дозволили започаткувати екологізацію навчального процесу.

Наприкінці 80-х років дещо зростає обсяг екологічних питань у програмах з окремих предметів, наприклад, в ряді училищ на вивченя теми „Охорона навколишнього середовища" вже відводилося 10-15 годин (замість 2-4), окрім загальних природоохоронних питань в програму включають питання еколого-економічного змісту, з'являються авторські програми інтегрованих курсів. Але відсутність базових знань учнів, недодержання принципів цілісності не сприяло створенню системи екологічної освіти, необхідної для формування екологічної свідомості, не передбачало розвиток навичок і умінь щодо прийняття природоохоронних рішень в практичний діяльності та не надавало підстів для грунтовного усвідомлення взаємодії системи „природа-людина-суспільство" як чинника, що є важливим для розвитку екологічного мислення.

Дуже показовим у цьому контексті є аналіз проведений науковцями щодо розподілу годин на вивчення окремих предметів. У відповідності з інструкцією Міністерства освіти України „Про розподіл навчальних тем з біології та хімії в ПТУ", на навчання хімії відводиться від 80 до 120 годин на рік, тоді як на загальну біологію – всього 50 годин.

Ще показовішою є ситуація, коли порівняти години, відведені для вивчення, наприклад, органічної хімії та основ екології. Мабуть, нині важко знайти людину, яка б засумнівалася у, принаймні, рівноцінності обох наук. І все-таки курс органічної хімії займає від 50 до 66 годин, а „Основи екології" – 5 годин. І виникає запитання: чому, скажімо, учень середнього професійного закладу має вивчати тему „Спирти й феноли" 5 годин, а тему „Природа й здоров'я людини" – 1 годину? Чому заглиблюватись у суть ненасичених вуглеводів учні мають протягом 6 годин, а осягати проблеми еволюції біосфери вкупі з порушенням природних закономірностей внаслідок людини – 2 години [8, 500].

Нині ми можемо засвідчити наявність деяких позитивних зрушень в галузі екологічної освіти у професійній школі, провідним з яких є факт усвідомлення, що екологічна фахова некомпетентність людей набагато небезпечніша ніж технологічна. Розроблено програму і впроваджується у навчальний процес ПТНЗ вивчення курсу „Основи екології", хоча на його вивчення передбачається обмежена кількість часу, але й він сильно варіює в училищах різних профілів і у такому змісті вивчається, як правило у ВПУ – вищих професійних училищах. У переважній більшості ПТНЗ нині вивчається інтегрований курс „Біологія, основи екології", де загальний обсяг екологічних питань не відбиває рельних потреб сьогодення.

Ми вже зазначали, що екологічна освіта – це не просто складова освіти, а новий смисл і мета сучасного освітнього процесу – унікальний засіб збереження і розвитку людини і продовження людської цивілізації. Новий підхід до екологічної освіти вимагає насамперед розвитку екологічної свідомості, виховання нової особистості з екологічною світоглядною настановою. Екологічно обгрунтоване природокористування можливе лише за умов екологічної грамотності і лише у цьому випадку можуть бути зреалізовані можливості демократичного суспільства, й будуть передумови ефективно усувати причини, а не наслідки.

Таким чином, можа стверджувати, що провідною метою екологічної освіти нині є не просто усвідомлення новітніх науково-екологічних розробок і досягнень, а необхідність формування нового екологічного мислення, яке зможе здійснити синтез наукового знання та естетичного ставлення до навколишнього середовища, необхідність „навчити жити" сучасну громадскість в реаліях сьогодення.

Спеціалісти зазначають, що останніми роками накопичено великий обсяг конкретної інформації щодо руйнування і деградації довкілля. Щорічно у світі видається до 20 тисяч робіт присвячених проблемам екології, раціональному природокористуванню, безпечному розвитку суспільства. Проводяться масові заходи, національні і міжнародні симпозіуми, семінари, конференції, приймаюится програми дій. Можна було би сподіватися, що у такий спосіб створюються підстави для ліквідації екологічної неграмотності і передумови щодо розв'язання проблеми. Проте, як свідчить досвід, вона не роз'язується, а скоріше набуває загострення.

Єдність соціального й природного здавна є об'єктом пильної уваги з боку наук, що

вичають природу і людину. Для України ця екологічна і філософська проблема нині постала у практичній площині: як її перекласти на мову нашої української дійсності і повсякденних справ [16, 19].

Відсутність об'єктивної інформації і цілісного наукового і філосовського розуміння картини сучасного світу, сутнотсі глобальних проблем і шляхів виходу цивілізації із кризового стану стримують реалізацію державної стратегії і становлення системи екологічної освіти в нашій країні. Екологічні дослідження і екологічна освіта повинні випереджувати запити практики і забезпечувати розробку наукових підстав взаємовідносин між природою і суспільством.

Опрацювання філософських основ екологічної освіти, доцільно, на наш погляд, починати з використання надбань ментально зорганізованого досвіду українського народу, сучасного інноваційного педагогічного досвіду накопиченого у нашій країні і за кордоном. Такі підходи вже давно запровадили різні країни – Велика Британія, Німеччина, Ізраїль. Наприклад, у випускних класах Ізраїлю вивчення курсу навколишнього середовища загальним обсягом 220 годин здійснюється ще з 1993 року. Наведені приклади свідчать, що багато країн світу усвідомили роль і значення екологічної освіти в забезпеченні соціально – політичної та екологічної стабільності, національної безпеки держави. Нині її статус у цих країнах гарантується фінансуванням, діяльністю ефективної інфраструктури державних і громадських організацій. Так, у США у 1990 р. прийнято національний закон „Про освіту в галузі навколишнього середовища", у якому визначені мета, політика, апарат управління і основні напрями змісту [15].

Аналіз і узагальнення наукових і науково-педагогічних джерел свідчить,що існуючі нині підходи до екологічної освіти можна визначити як: а) певну екологізацію системи навчання шляхом використання можливостей окремих навчальних предметів, б) створення інтегрованих курсів, де зконцентровано коло екологічних питань (наприклад, у ПТНЗ це «Біологія, основи екології»); в) факультативний метод, де вивчення базових питань екології відбувається на факультативних заняттях, які не включено в основний розклад і не вимагається обов'язкової присутності усіх учнів.

Названі підходи мають свої позитивні сторони, але проведене науково-педагогічне спостереження, дало змогу зробити висновок, що усі розглянуті заходи не спроможні забезпечити створення повноцінної системи неперервної екологічної освіти, зокрема в професійно-технічних закладах освіти.

Вважаємо абсолютно необхідним запровадження у навчальний процес ПТНЗ окремого курсу «Основи екології». Ми повністю поділяємо точку зору українського вченого-філософа В.В.Крисаченка, відповідно якої реформування екологічної освіти в школі має відбуватися шляхом введення екології до структури базового змісту, а у вищих навчальних закладах доцільно запровадити спеціальний іспит з екології і піднести його статус до ступеня державного [8, 510].

Реформування екологічної освіти у професійній школі, на наш погдяд, має відбуватися у двох напрямах: 1) введення обов'язкового курсу екології з посиленням еколого-економічного і галузевого компонента у професійних навчальних закладах усіх рівнів і профілів обсягом не менше 50-70 годин, 2) обгрунтована екологізація змісту спеціальних предметів.

Необхідність переходу на нові науково-природничі засади усвідомлюється сьогодні науковцями, педагогами практиками, і суспільством у цілому. Однак перехід освіти до навчання молоді на принципах нової екологічної парадигми є завданням складним, але таким, яке вимагає термінового всебічного опрацювання багатьма фахівцями.

Література:

1. Бганба В.Р. Єкология и мораль. – Сухуми: Алшара, 1991. – 85 с.

2. Бганба-Церера В.Р. Экологическая проблема: социально-философские основания и пути решения. – М.: РАУ, 1993. – 78 с.

3. Білявський Г.О.Падун М.М. Пріоритети й принципи екологічної освіти в Україні //Проблемы создания

единой системы екологического образования и воспитания в Украине // Тез. докл. Ред кол. Некос В.Е. (отв.ред) и др. – Харьков, 1994, – С.26-28

4.Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на Дону: Изд. «Феникс», 1996. – 480 с.

5. Экологическое образование школьников /Под ред.И.Д.Зверева, И.Т.Суравегиной. – М.: Педагогика, 1983. – 160с.

6.Интегрирующая функция экологии в современной науке : Сб. Науч. тр. АН УССР., К.: Наук. думка, 1987. – 125 с.,

7. Кисельов М.М., Канак Ф.М. Національне буття серед екологічних реалій. – К.: Тандем, 2000. – 320 с.

8.Крисаченко В.С., Хилько М.І. Екологія.Культура. Політика: Концептуальні засади сучасного розвитку. – К.: „Знання України", 2002. – 598 с.

9. Нінова Т.С. Підготовка майбутніх вчителів хімії до екологічної освіти і виховання учнів.: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2001. – 200с.

10. Ноосферогенез і гармонійний розвиток: В.Я.Шевчук, Г.О.Білявський та ін. – К.: Геопринт, 2002. – 127 с.

11. Одум Ю. Экология: В 2-хт. – М.: Мир, 1986. – Т.1. 328 с

12. Охрана ландшафтов: Толковый словарь. М.: Прогрес, 1982. – 271 с.

13. Падун М., Білявський Г. Єдиним виходом з екологічної кризи є .../ Освіта. – 1993. – 25 травня. – С. 12.

14. Подмазін С.І. Соціальні функції освіти. В зб. наук. праць Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучаснотсі. – К.: Вид. Центр КДЛУ, 2000, – 272 с.

15.Пустовіт Н.О. Коцептуальеі засади і стан екологічної освіти в Україні. – Матеріали виступів учасників міжнародної конференції та всеукраїнського екологічного ярмарку. – Черкаси, 2003, – 172 с.).

16. Стійкий екологічно безпечний розвиток і Україна: Нав. посіб. / Ф.В. Вольвач та ін.; За ред. М.І.Дробнохода. – К.: МАУП, 2002. – 104 с.

17. Трусов Ю.П. О предмете и основных идеях экологии // Философские проблемы глобальной экологии / Редкол.: Е.Т.Фадеев (отв. Ред.) и др. – М.: Наука, 1983. – С. 79 – 92.

УДК 377.1

М.І. Михнюк
м. Сімферополь

ЗАВДАННЯ СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ КУРСОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ І ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

У концепції розвитку професійної освіти зазначено, що необхідно підготовлювати такі нові професії, які користуються попитом на регіональних ринках праці і відповідають сучасним вимогам науки і техніки.

В концепції професійної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації незайнятого населення визначена мета, основні напрямки і завдання професійної освіти та шляхи їх реформування. У цьому документі наголошується особливо на необхідність створення гнучкої системи професійного навчання, організації міжнародного співробітництва у сфері професійного навчання незайнятого населення з питань обміну досвідом роботи, доведення професійного навчання безробітних до рівня розвинутих країн світу.

Підготовка такого рівня кваліфікованих робітників залежить від цілісності моделі навчання, а саме:

– ступневості професійної освіти;
– якісного визначення змісту професійного навчання;
– інтеграції предметів професіонально-теоретичної, загально-технічної і професійно-практичної підготовок;
– гуманізації навчального процесу (доступності, варіативності, диференційності);
– оволодіння способами сучасного виробництва;
– формування творчих особливостей тих, хто навчається (І.М. Богданова).

Наступність змісту підготовки професії прослідкується в системі ступеневої підготовки і має забезпечувати плавність і неперервність навчального процесу. Під змістом навчання порозуміється система загальноосвітніх, політехнічних. загальнотехнічних і професійних знань, умінь та навичок, які мають оволодіти ти, хто навчається (А.В. Литвин,

С.Я. Батишев, А.І. Шмельникова).

Сьогодні не можна готувати фахівця без врахування постійного накопичування нових знань і умінь та підвищення кваліфікаційного рівня.

Ступневість підготовки робітничих кадрів побудовано з таким розрахунком, щоб кожна послідуюча ступінь являлася логічним продовженням попередньої, забезпечувала можливість подальшого розширення знань та умінь. Розглядаючи професійну підготовку робітників з визначеної професії, ступневість можна поділити на три рівні. До першого можна віднести рівень початкової кваліфікації (2 розряд), до другої – підвищення кваліфікації на рівні середньої кваліфікації (3-4 розряди), а до третьої – рівень вищої кваліфікації (5-6 розряд).

В зв'язку з цим необхідно передбачити і розробку навчально-плануючої документації, яка б задовольняла ступневість підготовки. Виконавши аналіз збірників навчальних планів і програм з курсової професійної підготовки і підвищення кваліфікації робітників, виявлено, що такі групування виконуються. Однак, навчальні програми, які розроблені для центрів зайнятості, об'єднують другий і третій розряди, що дозволяє отримати початкову кваліфікацію більш високого рівня. При об'єднанні двох рівнів кваліфікації велика увага має приділятися визначенню змісту професійної кваліфікації.

Поняття кваліфікація засновується на конкретній професії чи роду діяльності і визначається професійно-кваліфікаційною характеристикою. На сьогодні не має однозначного підходу до визначення кваліфікаційних вимог.

В. Белкін пропонує переглянути підходи до розробки кваліфікаційних характеристик, в тому числі визначити і розробити професійно-кваліфікаційну характеристику робітника по оволодінню новою технікою, яка сьогодні проектується. І. Клочков відмічає, що професійно-кваліфікаційні довідники не враховують постійних змін як технології виробництва, так і організації праці.

На думку С. Батишева, сучасна кваліфікаційна характеристика повинна відображати загальну характеристику виробництва, виробничі технології, організаційні умови виробництва, основні трудові функції. які розкривають зміст праці. Обсяг професійно-технічних знань та умінь для виконання технологічних операцій і процесів повинен відповідати рівню кваліфікації.

Наші дослідження змісту кваліфікаційних характеристик будівельного профілю показали, що на протязі останніх тридцяти років вони не змінювались. В останньому довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників (випуск 64, розділ 2. Будівельні, монтажні та ремонтно-будівельні роботи), Київ 2000 р. змінилася тільки форма, але не зміст. Так, з професії штукатур в розділі завдання та обов'язки визначено, що кваліфікаційний робітник 2 і 3 розрядів має виконувати найпростіші роботи під час обштукатурювання поверхонь та ремонту штукатурки.

У прикладах робіт в основному визначенні роботи з підготовки поверхонь, приготуванні розчинів та виконанні простої штукатурки, яка застосовується в підвальних та складських приміщеннях, і за технологією виконується "під сокіл". А де взяти поверхні з очеретяного плетива чи дранкові? А збирання, розбирання і очищення форм для відливання вентиляційних блоків не виконується взагалі.

Третій кваліфікаційний розряд надається випускникам ПТНЗ не тільки з курсової професійної підготовки з терміном 4 місяці, але й після закінчення трьох років навчання. Як з такою кваліфікацією вижити робітнику в сучасних ринкових умовах. Адже після кожного рівня кваліфікації необхідно закріпити сформовані уміння і навички не менше одного року на виробництві. А звідки випливає, що нинішня система професійно-технічної освіти залишається негнучкою і не в змозі гарантувати підготовку робітника високої кваліфікації за короткий термін.

Кваліфікований робітник – це такий освітньо-кваліфікаційний рівень, який дозволив би застосовувати здобуті спеціальні знання і уміння для вирішення професійних завдань певній галузі народного господарства. Сьогодні необхідні гнучкі, прискорені і надійні технології навчання, які при оптимальних витратах забезпечили б гарантовану якість підготовки (В.Аніщенко).

В Україні вже ведеться підготовка в рамках Проекту ПРОМ/МОП, основою якого є модульні технології по забезпеченню короткотермінової професійної підготовки та підвищення кваліфікації різного рівня компетенції.

Компетентність, з погляду традиційного підходу у навчанні, – це знання ті навички в певній традиційній сфері, що диктуються проблемами виробництва, виконуваними робітником функціями чи елементами діяльності. Компетентність можна розглядати і як відносно самостійні професійні знання та навички, що розширюють професійне поле.

Професійно-компетентний робітник – це професіонал, який може вирішувати проблемні ситуації і практично їх застосовувати.

Зміст професійної компетентності робітника залежить від структурування змісту теоретичного і виробничого навчання.

Проведений аналіз навчальних програм з теоретичного і виробничого навчання професій будівельного профілю показав, що структура програм теж не мала суттєвих змін, вносилися лише невеликі корективи.

У процесі розвитку технічного процесу в будівництві з'явилася велика кількість різноманітних опоряджувальних матеріалів, сухих розчинних сумішей, ґрунтових складів. Особливо велике різноманіття сухих сумішей як вітчизняних, так і зарубіжних виробництв появилося для декоративних штукатурок. Використання нових матеріалів змінює і технологію процесу. Крім того, постійна модернізація існуючих машин та механізмів теж приводить до необхідності внесення змін в навчальні програми. Враховуючи ці фактори, можна прийти до висновку, що обсяг навчального часу на вивчення стабільного навчального матеріалу відповідно до програми 2000 року становить 82%, а лише 18% навчального матеріалу належить зміненню. На основі аналізу програм і з врахуванням умов роботодавців проводиться структурування змісту професії, де враховується і корегування годин на вивчення окремих тем. Виходячи з аналізу програм спеціальної технології та виробничого навчання, весь навчальний матеріал можна розділити на слідуючи структурні одиниці, які відносяться до різних галузей знань:

- технологічні процеси з виконання робіт,
- будова і принцип дії машин та механізмів,
- характеристика та способи приготування розчинів,
- охорона праці і безпечне виконання робіт,
- передові методи організації праці.

У залежності від кваліфікаційного рівня змінюється і зміст одиниць. Тому структура змісту професійного навчання повинна розроблятися на цілісну професію (2-6 розряди).

Наші дослідження показали, що до складу програм для професійної підготовки і підвищення кваліфікації з професії штукатур входить багато відомостей фактичного характеру без достатньо повного наукового обґрунтування. На прикладі теми "Витягування тяг" тим, хто навчається, слід запам'ятати велику кількість архітектурних елементів, термінів, визначень, понять. До таких понять можна віднести: що таке пілястри, канелюри, бази і капітелі, розкріповки. Для того, щоб засвоїти, що означає поняття тяга, необхідно ознайомитися з терміном "профіль тяги", а також із різновидами тяг: внутрішніми карнизами, міжповерховими поясками, зовнішніми карнизами, арками, кругами, розетками, а також мати уявлення про технологічну послідовність виконання тяг постійних і змінних перерізів; витягування багатоцентрових і стрілчастих арок, а також витягування складних розеток з декількох центрів.

Від змісту і структури програми залежить системність і послідовність знань або розрізненість і фрагментарність. Структура змісту повинна відображати не тільки логіку розкриття наукових понять, але і логіку технологічного процесу. Логічне побудування навчальної програми направлене на створення системи знань та вмінь, в яких прослідкуються тісни міжпредметні зв'язки.

Програми виробничого навчання повинні розкривати зміст відпрацювання початкових професійних умінь в лабораторіях, навчальних майстернях, полігонах. Відомо, що структура

змісту виробничого навчання цілком залежить від змісту спеціальної технології і базується на операційно-комплексній системі, яка дозволяє підвищувати професійну кваліфікацію за наростанню. Вивчення окремих операцій чергується з виконанням більш складних робіт комплексного характеру.

Зміст виробничої практики в умовах виробництва повинен засновуватися на сучасних передових технологіях і акцентувати увагу на розвиток технічного мислення, яке сприятливо для вироблення самостійної орієнтації в незнайомих виробничих умовах.

Виконавши дослідження змісту кваліфікаційних характеристик і навчальних програм з підготовки кваліфікованих робітників з професії штукатур, можна зробити висновок, що назріла необхідність термінового перегляду змісту кваліфікаційної характеристики у відповідності з сучасними вимогами науки і техніки в даній галузі і розробити навчально-програмну документацію, яка б забезпечувала якісну підготовку професії.

Визначення змісту професійного навчання необхідно для розробки інтегрованої програми професії, на основі якої буде будуватися структурно-логічна схема дидактичних модулів.

Література:

1. Концепція розвитку професійної освіти України.
2. Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение. – М., 1997. – 258 с.
3. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика. – М., 1999. – 452 с.
4. Методика отбора учебного материала курса технологии отделочных работ. ВНИИ профтехобразования. – М.: Высш. шк., 1980. – 62 с.
5. Кваліфікаційні характеристики з професії штукатур (ЄТКС, Довідник кваліфікаційних характеристик).

УДК 377.1.:63:37.026

М.В. Паюл
м. Київ

ДО ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ УКРУПНЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ОДИНИЦЬ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МАШИНОБУДІВНОГО ТА СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ПРОФІЛЮ

„Головне завдання професійно-технічної освіти сьогодення – підготувати високоосвіченого, конкурентоздатного робітника, який би міг повністю реалізувати себе в нових складних умовах корінного зламу старих стереотипів буття”
В.Г. Кремень

У 60-х роках ідеї укрупнення нормативів часу на виконання ремонтних робіт знайшли своє втілення в практиці роботи фахівців, які обслуговували сільськогосподарську техніку. Прикладом таких укрупнених нормативів часу та відповідної платні за виконану роботу, на які орієнтувалися учні та бригадири ремонтних груп з відповідними видом техніки, Розміщувалися ці укрупнення нормативів часу на виконання ремонтних робіт у таблицях, до складу яких входили відомості про найменування робіт щодо вузлів та груп деталей, норми часу на їх виконання, кошторис робіт, вартість праці за виконану роботу, на що необхідно було орієнтуватися економістам, бухгалтерії або бригадиру, щоб призначити відповідну платню за якісно виконану працю. У процесі підготовки фахівців для сільськогосподарської галузі щодо ремонту машинно-тракторного парку, важливо навчати кожного майбутнього молодого висококваліфікованого робітника, фахівця вести не тільки ремонтні роботи, а й уміти підрахувати самостійно скільки зароблено грошей за якісно виконану працю. Тобто у процесі вивчення спецдисциплін „Ремонт сільськогосподарських машин або сільськогосподарської техніки” необхідно укрупнювати дидактичну одиницю[5, 8], привчаючи учнів паралельно до „елементів бухгалтерського обліку” власної праці а для цього розвивати уміння працювати із іменованими числами, переводити їх у більші величини тощо. При цьому важливо навчити учнів застосовувати таблиці із збірника нормативів часу на виконання ремонтних робіт із сільськогосподарської техніки (тракторів, комбайнів, автомашин). Наприклад, для таких вантажних автомобілів, як ГАЗ-51, ГАЗ-93, ЗИЛ-150, ЗИЛ-585, де подаються найменування ремонтних робіт, розряд робітника, який має її виконувати, певний вид вантажної машини, то вказується норма часу на ремонт й вартість роботи [6].

Засвоєння необхідних знань із спецдисципліни з точки зору Кларина М.В. має здійснюватися за допомогою „процесуально орієнтованого навчання” [3, 135-134] шляхом введення у процесі вивчення спецдисципліни як змістовних так й процесуальних сторін, що відображаються у текстах підручників та у наочних посібниках таких, наприклад, як таблиці 1-7, за допомогою яких може укрупнюватися дидактична одиниця. Насамперед, йдеться про пооперацiйну підготовку учнів щодо ремонту вантажних машин, й поєднання професійної із теоретичною фізико-математичною підготовкою молоді для їхнього самостійного визначення у обсягах, термінах та відповідної черговості виконання й оплата робіт відповідно до рівня кваліфікації робітника. Тобто йдеться про підготовку молоді не тільки до виконання певних ремонтних робіт, але й про їх вартість та економічну доцільність тощо.

ВАНТАЖНІ АВТОМОБІЛІ ГАЗ-51, ГАЗ-93, ЗИЛ-150, ЗИЛ-585 Таблиця 1

№ п/п	Найменування робіт щодо ремонту вузлів та груп деталей	Розряд робітника	ГАЗ-51, ГАЗ-93		ЗИЛ-150, ЗИЛ-585		Зауваження
1	2	3	4	5	6	7	8
	Підготовка вантажних автомобілів до ремонту у майстерні		Норма часу (час-в хв.)	Вартість роботи (в коп.)	Норма часу (час-в хв.)	Вартість роботи (в коп.)	Майстру необхідно буде підрахувати скільком чоловікам дати завдання (1), (2), (3),(4)та підрахувати платню кожного робітника.
1	Злити воду, бензин, масло, зняти акумулятор та номерні знаки і здати на склад	1	1-40	45,82	1,40	45,82	
2	Обчистити та обмити машину	1	1-10	32,08	1-10	32,08	
3	Відбуксувати машину (отбуксировать) на місце розборки техніки	4/4	0-20	13,56	0,20	13,56	
4	Розборка автомашини на агрегати та вузли: Зняти платформу, передній бампер, бокові підніжки, крила, обліцовку радіатора, водяний радіатор, електроприлади, рульове управління, кабіну, прилади системи живлення, карданний вал, гальма; („выкатать") відкотити передній та задній мости та зняти двигун із коробкою зміни передач.	2	16-40	518,72	18-00	560,00	
5	Ті самі операції для (4)	3	2-10	76,91	2-10	76,91	

Завдання 1. За даною таблицею 1 підрахувати скільком робітникам необхідно доручити виконання завдання щодо підготовки техніки до ремонту та розборки її на агрегати та вузли й визначити загальну кількість витрат на виконання операцій, що зазначено у стовпчику (2) таблиці 1.

Таблиця 2

РЕМОНТ ВАНТАЖНИХ МАШИН

№ п/п	Найменування робіт щодо підготовки до розбирання агрегатів та вузлів	Розряд робітника	ГАЗ-51, ГАЗ-93		ЗИЛ-150, ЗИЛ-585		Зауваження
1	2	3	4	5	б	7	8
			Норма часу (час-в хв.)	Вартість роботи (в коп.)	Норма часу (час-в хв.)	Вартість роботи (в коп.)	Різні види роботи потребують різної кваліфікації (розряду) працівників
5	Миття деталей машин (в установках для миття)	3	5-00	203,00	5-00	203,00	
6	Зборка автомобіля із агрегатів та вузлів: Підкотити та встановити передній та задній мости, встановити гальмову систему, систему живлення, двигун з коробкою зміни передач у складеному вигляді („в сборе”); встановити кабіну, рульове управління, передній бампер, радіатор, обліцовку радіатора, бокові підніжки, крила, електроприлади та платформу	2	9-00	280,00	9-00	280,80	
	Ті самі операції (6) для 3 розряду	3	13-00	462,00	6-50	242,55	
	Ті самі операції (6) для 4 розряду	4	10-30	427,34	11-00	447,70	
	Ті самі операції (6) для 5 розряду	5	12-00	568,00	11-00	520.30	
7	Дефектування деталей із вузлів	5	6-40	315,52	6-40	315,52	
8	Комплектування деталей вузлів	3	3-30	124,73	3-30	124,73	
9	Випробувальний пробіг на відстані 30 км.	6	1-25	77,90	1-30	82,48	
10	Підготування рами до фарбування та фарбування автомобіля (без кузова) із пульверизатора (розпилювача)	3	1-20	54,12	1-40	67,64	

Завдання 2. За таблицею необхідно визначити кількість фахівців, їх особисту та загальну платню за виконану працю, що попередньо визначатиме молодший майстер (та подаватиме відомості в бухгалтерію ремонтних майстерень тощо).

Таблиця 3

№ п/п	Найменування робіт щодо підготовки до розбирання агрегатів та вузлів	Розряд робітника	ГАЗ-51, ГАЗ-93		ЗИЛ-150, ЗИЛ-585		Зауваження
1	2	3	4	5	б	7	8
	Розбирання двигуна на вузли:		Норма часу (час-в хв.)	Вартість роботи (в коп.)	Норма часу (час-в хв.)	Вартість роботи (в коп.)	
9	Зняти: вентилятор, водяний насос, патрубки, головку блока, кришку клапанної коробки, клапанний механізм, тяга управління, карбюратор, масляний картер, маховик, маслонасос, картер зчеплення (з'єднання), зчеплення, шків колінчастого вала, кришку розподільних „распределіггельньїх" шестерень, розподільний вал, шатуни з поршнями і колінчастий вал.	2	3-50	119,20	3-50	119,20	Визначити кількість робітників, яка необхідна для виконання роботи щодо розборки двигуна на вузли
	Ті самі операції (9) для 3 розряду	3	6-20	224,82	6-30	230,73	

Завдання 3. Молодшому спеціалісту: визначиш за таблицею 3 найменшу кількість часу й платню, яку необхідно виплатити робітнику другого розряду за розборку двигуна та визначити терміни виконання роботи.

РЕМОНТ ВАНТАЖНИХ МАШИН

Таблиця 4

№ п/п	Найменування робіт щодо підготовки до зборки та збирання агрегатів та вузлів	Розряд робітника	ГАЗ-51,ГАЗ~93		ЗИЛ-150, ЗИЛ-585		Зауваження
1	2	3	4	5	6	7	8
	Збирання двигуна із вузлів:		Норма часу (час-в хв.)	Вартість роботи (в коп.)	Норма часу (час-в хв.)	Вартість роботи (в коп,)	Завдання: визначити скільки робітників й якої кваліфікації необхідно для зборки двигуна, визначити їхню заробітну платню.
10	Зібрання двигуна із вузлів: положити колінчастий вал у підщітники та закріпити, встановити шатунно-поршньову групу; укласти (уложити) кулачковий вал, клапаншй механізм, колектори^ маслофільтри грубої та тонкої очистки; кришку розподільних шестерень, „ншрессовать" шків на колінчастий вал, встановити водяний насос, клапанні кришки, масло насос у зборі, картер зчеплення та вузол зчеплення укласти маховик, масляний картер, тяга управління карбюратором та вилку виключення зчеплення.	3	3-00	107,00	3-10	112,91	
	Ті самі операції (10) для 4 розряду	4	8-10	332,78	7-00	285,00	
	Ті самі операції (10) для 5 розряду	5	19-20	914,76	20-20	961,76	

Зауваження 1. Молодший спеціаліст (бригадггр) повинен визначити за таблицею кількість працівників відповідно необхідних розрядів, які виконуватимуть завдання № 4 щодо збирання двигуна; потім після виконання робіт визначити заробітну плату за виконану роботу занести у відомість (наряд) пращ.

РЕМОНТ ВАНТАЖНИХ МАШИН

Таблиця 5

№ п/п	Найменування робіт щодо ремонту агрегатів та вузлів	Розряд робітника	ГАЗ-51,	ГАЗ-93	ЗИЛ-150,	ЗИЛ-585	Зауваження
1	2	3	4	5	6	7	8
	Ремонт блоку двигуна		Норма часу (час-в хв.)	Вартість роботи (в коп.)	Норма часу {час– в хв.)	Вартість роботи (в коп.)	
	У блоці двигуна:						
	1) змінити направляючу втулку клапана	3	0-05	2,96	0-05	2,96	
	2) провести гідравлічні досліди блока	3	0-30	17,73	0-30	17,73	
	3) профрезувати клапанні гнізда та протерти клапани	4	1-20	54,26	1-20	54,26	
	4) прошліфувати фазку клапана	3	0-04	2,36	0-04	2,36	
	5) прошліфувати стержень клапана	3	0-03	1,77	0-03	1,77	
	6) розвернути дірку („отверствие") направленої втулки клапана	4	0-08	5,42	0-09	6,12	
	7) розсвердлити дірку із розношеною різьбою та нарізати різьбу під шпильку кріплення головки блока	3	0-06	3,55	0-06	3,55	
	8) висвердлити відламану шпильку та нарізати різьбу	3	0-12	7,10	0-12	7,10	
	9) розвернути дірку під штовхач (толкатель) підштовхувач	4	0-10	6,78	0-10	6,78	

Таблиця 5 (продовження)

1	2	3	4	5	6	7	8
	10) заварити зовнішню тріщину блока: – зварювальні роботи; – слюсарні роботи	3 4	0-15 0-40	10,14 20,72	0-15 0-40	10,14 20,72	
	11) випресувати (витягти) ситару та запресувати нову втулку кулачкового валу	3	0-08	4,73	0-08	4,73	
	12) розточити втулку за шийкою кулачкового вала	3	0-10	5,91	0-10	5,91	
	13) „пришабрига” робочу поверхню з боку головки	4	1-40	67,82	1-40	67,82	
	14) розточити та прошліфувати циліндри блока (на 1шт.)	5	1-00	47,30	1-00	47,30	
	15) прошліфувати дно (донншко толкателя) та замінити регулюючий болт: – токарні роботи; – слюсарні роботи.	4 3	0-08 0-03	5,42 1,77	0-08 0-03	5,42 1,77	

Зауваження 2. Молодшому спеціалісту важливо навчитися обчислити необхідну та достатню кількість робітників різної кваліфікації для виконання робіт щодо ремонту блоку двгаушц їхньої заробітної плага та визначати терміни виконання завдання, застосовуючи данні (або інші нормативи), наприклад, такі, що подано вище у таблиці 4, або таблиці 5.

РЕМОНТ ВАНТАЖНИХ МАШИН

Таблиця 6

№ п/п	Найменування робіт щодо підготовки до зборки та збирання агрегатів та вузлів	Розряд робітника	ГАЗ-51, ГАЗ-93		ЗИЛ-150, ЗИЛ-585		Зауваження
1	2	3	4	5	6	7	8
	Випробування двигуна після ремонту		Норма часу (час-в хв.)	Вартість роботи (в коп.)	Норма часу (час. – в хв.)	Вартість роботи (в коп.)	
10	Встановлення двигуна на стенд, підготовка його до обкатки; обкатка: Випробування „испытание” та регулювання двигуна із усуненням тих недоліків або дефектів у роботі, що виявлено у процесі обслідування (або діагностики роботи двигуна та його випробування).	2	0-50	25,90	0-50	25,90	Завдання: визначити скільки коштуватиме обкатка двигуна до автомобіля ГАЗ-93
	Ті самі операції (10) для 5 розряду	5	3-25	161,70	3-25	161,70	
	Ті самі операції (10) для 6 розряду	6	2-40	168,40	2-40	168,40	

Зауваження 3.

1) Молодший спеціаліст вюначає, наприклад, що мають працювати мінімум три фахівця різного рівня кваліфікації (другого, п’ятого, шостого) під час підготовки до обкатки двигуна автомашини ГАЗ-51; обчислити скільки коштує діагностика та обкатка двигуна, враховуючи дані таблиць (дав. Нормативи 1960 р., 2000 р., 2004 р.);

2) Під час регулювання роботи двигуна необхідно враховувати марку пального, що застосовується у двигуні, знати й враховувати тиск пальної суміші на поршні двигуна, відрегулювати їхню спільну дію у двигуні певного типу. Тобто необхідні знання із спецдисципліни, математики та фізики, щоб правильно відрегулювати роботу двигуна.

Висновки: Наведені таблиці є орієнтовними, а точніше „тренувальними", навчальними, щоб полегшити практичну діяльність учнів визначено в них послідовність дій. Кожен робітник виконавши завдання щодо ремоганих робіт із вантажними машинами, (які застосовуються в сільському господарстві та у промисловості) повинен особисто івдрахувати обсяг виконаних операцій та вартість кожного виду робіт, щоб „звести" створити загальну таблицю витрат робітничої сили, часу й коштів за день, тиждень, місяць тощо, й підрахувати платню, яку він має отримати без врахування відрахування на соцстрах, пенсійний фонд, прибутковий податок тощо. А потім врахувати усі відрахування й визначити заробітну плату, як свою так і членів колективу. Так званий контрольний табель нарахувань зарплати робітників у бригаді, яка займається ремонтами автомобілів може мати такий вигляд:

Табель виконання операцій за зміну 09.01.2004 р.								
№ П.І.П.	**Виконані операції**							
1)	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	...	№10	Всього	
2)								
3)								
Підсумок роботи за день								

У наряді (завданні) робіт повинен бути перелік робочої розцінки операцій та оплати за їхнє виконання.

Особливої уваги потребує ремонт та регулювання двигунів до автомашин ГАЗ-51, ГАЗ-93, ЗИЛ-150, ЗИЛ-585, зокрема врахування октанового числа пального та з'ясування його впливу на роботу двигунів й в цілому на режим роботи таких машин. Тобто варто навчити учнів ПТНЗ виконувати послідовно операції щодо ремонту автомашин, їх агрегатів, вузлів та деталей, що доцільно подати у таблицях, наприклад 1-6, а також навчити підрахувати самостійно результати своєї праці й приблизно визначати змінну (щоденну або місячну) заробітну плату, щоб контролювати якість своєї роботи й намагатися підвищувати робітничий розряд (кваліфікацію) та покращувати власні соціально-економічні умови для життєдіяльності в сучасний ринкових умовах праці.

Поєднання вивчення таємниць ремонту техніки із розрахунками власних трудових витрат, робочого часу та визначення тієї заробітної мінімальної плати, яка повинна надаватися за певні послуги, сприятиме підвищенню якості фахової підготовки висококваліфікованого робітника або молодого спеціаліста та формування його самостійності під час навчання у ПТНЗ України.

Тобто під час навчання учнів професійно-технічних навчальних закладів із спецдисциплін доцільно формувати глибокі та інтегровані знання особистості для успішної її подальшої професійної діяльності.

„Ми маємо зробити все для того, щоб створити культ знань" – наголошував академік Кремінь В.Г. [4], а ми уточнюємо для учнів ПТНЗ із загальноосвітніх фізико-матемаотших та загальнотехнічних предметів й спецдисцштаін, що складають теоретичний фундамент для базової професійної підготовки молоді у системі ПТО.

Література:

1. Выстрелков И.Н. Техническое обслуживание и ремонт автомобиля ГАЗ-24 «Волга». – М.: ГОСНИТИ, 1991. – 102 с.
2. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. Автореф. дис на здоб наук ступеня д-ра пед. наук. – К., 1999. – 33 с.
3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежннх педагогаческих поисках. Пособие к спецкурсу для высших педагогаческих учебннх заведений, инстигутов усовершенствования учителей, повншения квалификации работников образования / Программа обновлення гуманитарного образования в России. – М.: Арена, 1994. – 222 с. (див, с. 135-136).
4. Кремень В.Г. Культ знань запорука майбутнього української держави // Професійно-технічна освіта. – № 2. – 1999. – С. 10-11.
5. Махмутов МИ. Роль и место теории укрупнения дмдактических единиц // Укрупнение дидакстических единиц / М-лы науч.-прак. конф. – Элиста: НИИ ПТП АПН СССР, 1987. – С, 15-19,
6. Сборник укрупненных примерных нормативов времени на ремонт сельскохозяйственной техники. – Ч. 1. Тракторы, комбайны и автомобили. – М.: Изд-во Министерства сельского хозяйства РСФСР,,

1960. – 196 с.
7. Паюл М.В. Прийоми укрупнення дидактичних одиниць у навчанні учнів професійних навчальних закладів // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – Зб. наук. праць, – Вип. 22 / За голов. ред. акад. АПН України Євнуха М.Б. Укладач В.О. Михайліченко. – К.: Вид-во Центр КНЛУ, 2002. – С. 11-17.
8. Паюл М.В. Метод укрупнення дидактичних одиниць у навчанні учнів професійних закладів // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи / М-ли II Міжнародної наук.-прак. конф. – Хмельницький: ТУП, 2003. – С. 349-357.

УДК 378.60

Л.А. Руденко, А.В. Литвин
м. Львів

ПРИНЦИП НАСТУПНОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА РЕТРОСПЕКТИВА

В умовах становлення ступеневої системи освіти в Україні та впровадження державних стандартів професійної підготовки фахівців різних кваліфікаційних рівнів особливе місце належить проблемі формування змісту навчання. Упровадження ступеневої освіти вимагає від педагогічних колективів узгодженості у вивченні навчального матеріалу, систематичності та послідовності в змісті, формах організації та методах навчання, що є важливою складовою педагогічних умов цілісності процесу і результатів навчання. Реалізація Національної доктрини розвитку освіти України передбачає реформування професійної підготовки за допомогою новітніх технологій, вимагає пошуку системотвірного чинника, який забезпечив би цілісність усіх рівнів фахової підготовки і подальшої трудової діяльності. У дидактичній системі ступеневої професійної освіти таким чинником є, на нашу думку, принцип наступності.

У дослідженнях філософсько-педагогічних, теоретико-методологічних і психолого-педагогічних засад сучасної професійної освіти категорія наступності є фундаментальною. Це поняття широко використовується у психології, педагогіці, соціології тощо. Наступність у навчанні уможливлює пізнання взаємозв'язків між фактами, поняттями, уміннями, навичками, сприяє осмисленню провідних ідей і принципів дисциплін, що вивчаються, дозволяє налагодити міжпредметні зв'язки, які є необхідною умовою формування світогляду особистості, поліпшення запам'ятовування, глибокого осмислення і та усвідомлення вивченого.

Етимологія педагогічного терміна "*наступність*" пов'язана з процесом передавання молоді спеціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. На ранніх етапах суспільного розвитку це здійснювалось через залучення нових (наступних) поколінь до загальної трудової діяльності, де й відбувалось оволодіння необхідними знаннями, уміннями, навичками.

Деякі аспекти наступності навчально-виховного процесу досліджувалися філософами і педагогами стародавнього Риму (Корнелій Тацит, Марк Фабій Квінтіліан), епохи Відродження (Мішель Монтень, Томас Мор, Томмазо Кампанелла), авторами літературних і педагогічних трактатів Київської Русі (Володимир Мономах, Іларіон Київський, Кирило Туровський та ін.). Частково проблему наступності в навчанні досліджено у працях педагогів-класиків (Я. Коменського, Д. Локка, Г. Песталоцці, А. Дістервега, К.Д. Ушинського).

Процес навчання – цілісний шлях пізнання, де кожне нове знання є результатом приєднання до раніше набутого. Я. А. Коменський писав: "Усе навчання повинно відбуватися таким чином, щоб наступне завжди засновувалось на попередньому, а попереднє закріплювалось наступним… Наукова робота всього життя повинна бути так розподілена, щоб складати одну енциклопедію, у якій все повинно слідувати із загального кореня і стояти на своєму місці" [14, 278-279]. "Оскільки розумовий розвиток пов'язаний із законом поступовості, то навчання повинно дотримуватися цього принципу…", – зазначав А. Дістервег [8, 359]. К. Д. Ушинський наголошував: "Прив'язати до старого, яке міцно

вкоренилося, все те нове, що вивчається – це таке педагогічне правило, від якого головним чином залежить успіх будь-якого навчання". Засвоєння знань він розглядав як процес налагодження "наступнісних (рос. *преемственных*[*] – А. Л., Л. Р.) зв'язків між старими та вперше набутими знаннями, що мають внутрішні зв'язки, незалежно від того, з якого предмета і коли вони були отримані" [31, 234].

Уточнення поняття "*наступність*" з розвитком педагогічної науки свідчить про багатоаспектність проблеми передавання знань. Однак у минулому, незважаючи на розроблення цієї проблеми окремими дослідниками, педагогічна теорія і практика приділяли недостатньо уваги наступності. Причиною такого стану була відсутність єдиної системи навчання. Відомий учений-педагог Дж. Дьюї ще у 20-их рр. минулого століття серед недоліків американської системи освіти називав відсутність наступності між різними ступенями школи.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. науково-технічний прогрес зумовив необхідність забезпечення цілісності навчання підростаючого покоління та його подальшої професійної діяльності. Комплексні дослідження навчально-виховного процесу стали необхідними з побудовою загальної системи навчання для всіх верств населення. Підготовка кваліфікованих фахівців з глибокою фундаментальною освітою на цій основі притаманна вітчизняній педагогіці.

У 50-ті роки XX ст. російські педагоги та психологи Б.Г. Ананьєв, А.К. Бушля, Ш.І. Ганелін, Ю.А. Самарін та інші активно досліджували напрями підсилення внутрішніх зв'язків і залежностей між основними компонентами виховання та навчання: узгодження змісту й методів навчання, забезпечення взаємозв'язку навчально-виховної діяльності викладачів на суміжних роках навчання. Протягом 1952 р. на сторінках журналу "Начальная школа" відбувалася дискусія щодо наступності в навчанні, організована ленінградськими науковцями. У тогочасних дослідженнях розглядалося значення наступності в навчанні і організації педагогічного процесу в загальноосвітній школі, пропонувалися заходи, які сприяють здійсненню наступності між початковими і середніми, середніми і старшими класами. Відтоді й розпочали широко застосовувати в науково-педагогічній літературі термін "наступність".

Дослідженням тієї сторони наступності, що стосується реалізації міжпредметних зв'язків, пошуків дидактичних основ зв'язку навчання з виробничою практикою займались П. Р. Атутов, О.Г. Калашніков, Б.Ф. Райський, М.М. Скаткін, С.Г. Шаповаленко, А.А. Шибанов, в Україні – В.І. Бондар, А.М. Кухта, О.Г. Мороз, В.Н. Мадзігон, В.О. Сухомлинський, В.Ф. Шморгун та ін. Науковці дійшли висновку, що вирішення багатьох проблем професійної підготовки пов'язане з узгодженням навчання в середній, професійно-технічній та вищій школі.

В.О. Сухомлинський підкреслював значення наступності в систематизації знань, виробленні умінь і навичок, під час повторення, а також погодження програм. "Наступність в навчанні – це, з одного боку, продумана підготовка учнів до здобування нових знань і, з другого – уміння вчителя під час викладення нового матеріалу спиратися на ті знання, які вже є у школярів, розвивати і вдосконалювати їх" [29, 19].

Наступність загальноосвітньої та професійної підготовки учнів професійно-технічних училищ розглянута в дослідженнях С.Я. Батишева, В.С. Безрукової, О.С. Дубинчук, М.І. Махмутова, А.А. Пінського та інших педагогів, які розробили систему специфічних для професійних навчальних закладів принципів навчання, що забезпечують взаємозв'язок загальної та професійної освіти. Деяка, хоча й недостатня, на наш погляд, увага проблемі наступності приділяється і в посібниках з педагогіки вищої школи, зокрема у працях "Навчальний процес в радянській вищій школі" С.І. Зінов'єва [10], "Методи навчально-виховної роботи у вищій школі" І.І. Кобиляцького [13], "Лекції з педагогіки вищої школи" І.О. Рейнгарда [27], "Основи вузівської педагогіки" колективу авторів за редакцією

[*] Відомий мовознавець С. Караванський пропонує передавати рос. терміни "преемственность" і "преемственная связь" укр. словом "тяглість" [*Караванський С.* Російсько-український словник складної лексики. – К.: Видавничий центр "Академія", 1998. – 712 с., – С. 454].

Н.В. Кузьміної та І.А. Уркліна [22].

На початку 80-их років XX ст. співробітники лабораторії наступності НДІ професійно-технічної педагогіки АПН СРСР під керівництвом А.А. Киверялга підготували методичні рекомендації щодо реалізації наступності предметів природничо-математичного циклу в школі та професійно-технічних закладах [26]. Теоретичне узагальнення проблеми наступності тогочасної середньої спеціальної та вищої освіти щодо поступового розвитку активної позиції особистості здійснено в монографії С.М. Годніка [5]. У дослідженні Є.С. Клоса "Шляхи забезпечення наступності між середньою та вищою школою у вивченні фізики" [12] сформульовані практично перевірені рекомендації, скеровані на підвищення якості викладання та підготовки з фізики учнів загальноосвітньої школи і студентів I-II курсів забезпеченням наступності в процесі навчання на різних ступенях системи освіти та між ними. О.Г. Мороз на основі всебічного дослідження наступності в самостійній навчальній роботі учнів середньої загальноосвітньої школи і студентів перших курсів вищої школи конкретизував зміст наступності в педагогічному процесі, вказів на вимогу перетворення окремих уявлень і понять у струнку систему знань, умінь і навичок [20]. В.Н. Мадзігон розглянув шляхи і засоби вдосконалення наступності в трудовому навчанні учнів загальноосвітньої школи і ПТУ [19].

Проаналізувавши реалізацію цього принципу в загальноосвітньому, політехнічному і професійному аспектах, В.С. Лєдньов зробив висновок, що наступність – наслідок систематичності та багаторівневості освіти [18, 84-86]. П.М. Олійник запропонував шляхи створення оптимальних умов забезпечення наступності: спільність систем профорієнтації однопрофільних закладів освіти; узгодження навчальних планів і програм послідовних ступенів навчання, взаємозв'язок елементів дидактичної системи процесу навчання тощо [21, с. 60-61]. Наступність змісту і технологій навчання в школі та ПТУ дослідив Р.С. Гуревич, який, розглядаючи цей принцип, виходив з поняття педагогічної системи [7, 52-61]. У підручниках з педагогіки О.П. Кондратюка (1982), А.М. Алексюка (1985), Ю.К. Бабанського (1988) наступність знайшла відображення серед принципів побудови системи освіти. У "Педагогіці" за редакцією М.Д. Ярмаченка (1986) наступність розглянута в контексті формування і розвитку особистості.

Наступність середньої і вищої освіти розроблена польськими педагогами Є. Буковським, С. Вальчаком, Й. Зарицькою-Скшипек, З. Кетлінською, Л. Коцюрським, С. Лучаком, В. Павліковським, А. Самеком, М. Сусловською, А. Янушевським, роботи яких опубліковані в журналах "Життя вищої школи", "Нова школа" („Zycie szcoly wyzszej", „Nowa szkola").

Простежимо розвиток педагогічного поняття "наступність" за останні п'ятдесят років [28, 38-39].

"Наступність у навчанні, – за Б.Г. Ананьєвим (1953 р.), – розвиток у часі системи знань учнів у процесі навчання основ наук. Вона реалізується на кожному уроці під час пов'язування нового навчального матеріалу з недавно і давно засвоєними знаннями про подібні явища дійсності. Наступність здійснюється при переході від уроку до уроку, тобто в системі уроків, від одного навчального року до іншого, від одного навчального предмета до іншого суміжного з ним і т. д., виявляючи свій всезагальний педагогічний характер" [1, 31].

Підкреслюючи необхідність підійти до питання наступності з позиції суб'єкта навчання, Ш.І. Ганелін (1955 р.) зазначав: "У нашому розумінні наступність – це така опора на пройдене, таке використання й подальший розвиток набутих знань, умінь, навичок, за якого в учня, студента створюються різноманітні зв'язки, розкриваються основні ідеї курсу, взаємодіють старі й нові знання, у результаті чого в них створюється система міцних і глибоких знань". Пояснюючи нерозвинутість проблеми наступності тим, що більшість педагогів ототожнювали її з дидактичним принципом систематичності і послідовності, Ш.І. Ганелін підкреслював: "…таке трактування питання про наступність лише як про певну послідовність побудови знань у програмах і підручниках та передачі знань учителем однобічне й недостатнє" [4, 4].

У “Педагогічній енциклопедії” (1966 р.) подано таке тлумачення наступності стосовно педагогічного процесу: “Наступність у навчанні полягає у встановленні необхідного зв’язку і правильного співвідношення між частинами навчального предмета на різних ступенях його вивчення. Поняття наступності характеризує також вимоги, що висуваються до знань та умінь учнів на кожному етапі навчання, до форм, методів і прийомів пояснення нового навчального матеріалу і до всієї подальшої роботи щодо його засвоєння” [25, 312]. Зазначено, що наступність властива навчальним планам радянської загальноосвітньої школи і школам інших країн, що забезпечує однаковий обсяг знань у відповідних класах і рівні можливості для продовження освіти. Однак здійснювалася наступність лише між навчальним процесом загальної середньої школи і продовженням освіти в професійно-технічних, середніх спеціальних і вищих закладах освіти. Наступність різних ступенів професійної освіти, як і сама можливість переходу від навчання, наприклад, після технікуму на II-III курс вищої школи не передбачалася.

Дослідження проблеми наступності в педагогічному процесі стосуються як загальнодидактичних питань, так і вивчення окремих предметів. В “Основах дидактики” за ред. Б.П. Єсіпова (1967 р.) серед принципів навчання не вказано принципу наступності. Однак у тлумаченні системності, взаємозв’язку між навчальними предметами і доступності навчання зазначено, що глибина розкриття суті понять, законів, теорій залежить від вікових особливостей учнів, рівня їх попередньої підготовки і розумового розвитку. “Засвоєння кожного нового поняття чи закону завжди спирається на раніше засвоєні поняття й уявлення” [23, 97].

На основі аналізу навчального процесу та враховуючи загальнопедагогічні вимоги, А.М. Кухта (1970 р.) подав таке визначення поняття наступності: “Наступність у навчанні виражає об’єктивну необхідність забезпечення логічних взаємозв’язків, взаємозумовленості й оптимального співвідношення між окремими сторонами, частинами, етапами навчання і всередині них; здійснення опори на попередні знання учнів і забезпечення їх подальшого розвитку та підготовки до вимог змісту і форм навчання в майбутньому; дотримання посильних оптимальних вимог до учнів і поступально-висхідного характеру розгортання всього навчального процесу в його організації, змісті і методах роботи з метою забезпечення високої ефективності навчання” [17, 87]. Дослідник стверджує, що за своєю значимістю для педагогічного процесу наступність у навчанні й вихованні має філософсько-педагогічний характер і має зараховуватися до загальнопедагогічних і дидактичних принципів. О.Г. Мороз (1972 р.), всебічно дослідивши навчальну діяльність учнів загальноосвітньої школи і студентів перших курсів вищих закладів освіти, конкретизував зміст наступності в педагогічному процесі: “Наступність – це загальнопедагогічний принцип, який стосовно навчання вимагає постійного забезпечення нерозривного зв’язку між окремими сторонами, частинами, етапами і ступенями навчання і в середині їх; розширення і поглиблення знань, отриманих на попередніх етапах навчання, перетворення окремих уявлень і понять у струнку систему знань, умінь та навичок; поступально-висхідного (спіралеподібного) розгортання всього навчального процесу відповідно до змісту, форм і методів роботи за умови обов’язкового врахування якісних змін, які відбуваються в особистості учнів і студентів” [20, 10].

Щодо посібників з педагогіки вищої школи, на той час лише в монографії І.О. Рейнгарда (1970 р.) наступність разом із систематичністю й послідовністю вказана як принцип дидактики вищої школи. Проте вимоги і зміст цього принципу сформульовані дещо тавтологічно: “Принцип систематичності, наступності і послідовності в засвоєнні знань вимагає як від викладача, так і від студента послідовного систематичного викладу навчального матеріалу та його вивчення” [27, 14]. Зазначено, що наступність у навчанні здійснюється раціональним плануванням педагогічного навантаження, чіткими методичними зв’язками лектора з асистентами, які ведуть практичні заняття, координацією робочих планів пов’язаних між собою навчальних дисциплін.

Характеризуючи навчальний процес у вищій школі, С.І. Зінов’єв (1968 р.) наголосив на потребі забезпечення наступності та послідовності між середньою та вищою школою, у вивченні навчальних дисциплін і окремих їх елементів, узгодженості між різними формами

організації занять, зокрема між лекціями і практично-семінарськими заняттями, дослідницькою підготовкою студентів на різних курсах [10, 42, 207, 237].

У монографії "Основи вузівської педагогіки" (1972 р.) вказано деякі вимоги наступності стосовно тематичного планування ("Важливою передумовою забезпечення успіху в оволодінні учнями знаннями з певної теми є наступність у вивченні окремих питань") [22, 125, 143].

Багатогранність виявів наступності в системі освіти свідчить про універсальність цього принципу. Наступність виявляється як між основними компонентами усієї системи освіти та її зв'язків з суспільством, так і в елементарному пізнавальному процесі. Проте показати науковий зміст цього педагогічного поняття складно. Наприклад, визначення суті процесу наступності середньої та вищої школи С.М. Годніка (1981 р.) справедливе в контексті об'єкта і предмета дослідження, але не відображає загальнопедагогічної суті поняття: "під наступністю слід розуміти послідовне розгортання системи навчально-виховного процесу вищої школи у діалектичному зв'язку з системою діяльності загальноосвітньої школи з метою формування студента як суб'єкта навчання і виховання" [5, 20]. Це стосується і визначення А.А. Киверялга (1984 р.) щодо наступності загальноосвітньої і професійної підготовки: "…під наступністю в загальноосвітній і професійній підготовці молоді слід розуміти налагодження оптимальних зв'язків між новим і старим у процесі засвоєння, розширення і поглиблення знань, умінь і навичок на вищому ступені засвоєння загальнонаукових, загальнотехнічних і спеціальних знань" [11, 9].

Наведені визначення відображають лише динаміку якісних змін суб'єкта навчання. На наш погляд, зміст і методи навчання – навіть в межах одного рівня освіти – також динамічні, а отже потребують реалізації принципу наступності.

Таке розмаїття підходів до визначення поняття наступності та його статусу викликане тим, що дослідники пов'язували цей термін із різними педагогічними явищами. А.В. Усова (1985 р.) зазначила, що "у систему принципів необхідно включити принцип наступності в навчанні як самостійний, оскільки його не можна обмежувати науковістю та систематичністю" [30, 17].

У сучасному "Українському педагогічному словнику" С.У. Гончаренка (1997 р.) подано таке визначення: "Наступність в навчанні – послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу. Здійснюється при переході від одного уроку до наступного (тобто в системі уроків), від одного року навчання до наступного. Досягнення Н. в шкільній практиці забезпечується методично і психологічно обґрунтованою побудовою програм, підручників, дотриманням послідовності руху від простого до складнішого в навчанні та організації самостійної роботи учнів і взагалі всією системою методичних засобів" [6, 227]. Виділення у цьому визначенні зв'язку і узгодженості ступенів і етапів навчання як загальної умови налагодження наступності пов'язане з потребою впровадження багаторівневого підходу до професійної підготовки.

Таким чином, наступність виявляє всезагальний педагогічний характер, є поняттям загальнішого порядку, ніж дидактичний принцип систематичності і послідовності, що є лише одним з проявів наступності. Слушною є думка П.І. Підкасистого (1995 р.), що науковість і систематичність у навчанні забезпечується саме наступністю [24, 294]. Принцип систематичності і послідовності навчального процесу становить свідому реалізацію наступності як об'єктивної закономірності навчально-виховного процесу.

Важливим є здійснення наступності в навчальному пізнанні, тобто реалізація внутрішніх взаємозв'язків засвоюваних знань у свідомості учнів, їх систематизація і застосування в різноманітних умовах. Для вирішення цієї проблеми необхідно підсилити координацію педагогічних дій, яка забезпечить систему вивчення окремих циклів загальної освіти: математичного, природничого тощо. Не менш актуальним завданням є досягнення наступності шляхом використання міжпредметних зв'язків. "Принцип наступності виходить за межі одного предмета і захоплює інші, споріднені предмети, тобто питання про наступність внутрішньопредметних зв'язків переростає в проблему міжпредметних зв'язків" [3, 5].

Наукове підґрунтя принципу наступності щодо змісту ступеневої професійної освіти полягає в поступовому розширенні та поглибленні неперервної професійно орієнтованої та спеціальної підготовки фахівця під час переходу від одного рівня професійного навчання до іншого, вищого. Ідея неперервної освіти – соціально-педагогічної категорії, що відображає суть поступального розвитку потреб людини як природно-історичного та конкретного соціально-педагогічного процесу – зумовлює вимогу інтеґрації загальної та професійної освіти, виділення її фундаментального базового та диференційованого, динамічного компонента [2, 36-37].

Вивчення науково-педагогічної й методичної літератури та дослідження сучасного стану проблеми показують, що в курсі педагогіки наступність вивчення предметів технічного профілю розглядається лише в загальних рисах, не розкрито поняття наступності відповідно до неперервного навчального процесу, не окреслено основні вимоги щодо змісту, форм і методів навчання, розвитку знань, умінь і навичок майбутніх фахівців. До цього часу майже немає робіт з наступності спеціальних дисциплін професійної підготовки в системі ступеневої освіти, а саме поняття наступності часто трактується педагогами як часткова умова, вимога, чинник тощо. Насправді ж наступність – надзвичайно важливий принцип педагогіки, який має самостійний статус [16, 10].

Таким чином, аналіз розвитку педагогічного поняття наступності дає підстави стверджувати: наступність відображає закономірності зміни структури, змісту навчального матеріалу і сукупності методів навчання, спрямованих на подолання суперечностей лінійно-дискретного характеру процесу навчання і способи реалізації цих закономірностей відповідно до цілей навчання. Головна мета наступності в ступеневій освіті – узгодження компонентів неперервного навчально-виховного процесу, що дозволяє покращити економічні показники фахової підготовки, скоротити нераціональні витрати часу, підвищити якість професійних знань. Принцип наступності забезпечує цілісність професійної освіти й оптимізує взаємозв’язок окремих її підсистем (загальноосвітня, політехнічна, спеціальна підготовка). Він передбачає такі співвідношення між цілями, змістом, методами, засобами, формами навчання на послідовних ступенях професійної підготовки, які дають змогу особистості використовувати минулий досвід, а отже, полегшують її адаптацію до нових умов навчання.

Як зауважує академік В.Г. Кремень, інноваційні навчальні проекти змінюють класичні принципи дидактики. Загальна стратегія педагогічної науки полягає в перетворенні вихідних дидактичних принципів на адекватні складові дидактично-технологічного рівня, які не допускатимуть розриву між теоретичними положеннями дидактики і способами створення конкретних освітніх методик. Принцип наступності, який відображає педагогічну вимогу ускладнення навчального змісту, збільшення обсягу знань, перетворюється в ступеневій професійній освіті на “принцип розвитку якісно різних стадій навчання” [15, 24-25].

До найбільш актуальних напрямів подальшого дослідження принципу наступності у навчанні відносимо: теоретико-методологічне і методичне обґрунтування наскрізних навчальних планів і програм для підготовки фахівців різного профілю в системі ступеневої освіти; дослідження психолого-педагогічних умов реалізації принципу наступності для різних рівнів професійної підготовки; порівняльно-педагогічний аналіз досвіду впровадження багаторівневого підходу до професійної підготовки у західноєвропейських країнах. Надзвичайно важливим є сьогодні оновлення змісту професійної освіти і навчання впродовж життя усіх категорій населення. Зміст професійної підготовки, який має регламентуватися державними стандартами, повинен формуватися з урахуванням галузевої та регіональної специфіки на кожному ступені навчання, забезпечення варіативності і гнучкості освітньо-професійних програм відповідно до змін на ринку праці та попиту на сучасні професії, а також наступності з повною загальною середньою та вищою освітою.

Наступність змісту ступеневої професійної освіти передбачає встановлення певних співвідношень між метою, методами, засобами, організаційними формами, які дозволяють моделювати кожний новий ступінь з опорою на попередній досвід студентів і таким чином

полегшує їх адаптацію до умов навчання на наступному курсі або в новому навчальному закладі. Важливою якістю, що забезпечує наступність у змісті професійної освіти, є оптимальне розміщення навчальних тем у тематичному плані і програмі, доцільний розподіл навчального матеріалу між ними. Це дозволяє формувати процес навчання так, щоб кожна попередня тема знайшла своє продовження і розвиток у наступній. Забезпечення науково-дидактичного і педагогічно-когнітивного принципів наступності у змісті ступеневої професійної освіти, формах і методах навчання та творчо-активної пізнавальної діяльності учнів і студентів професійних закладів освіти виступає в якості умови ефективної підготовки робітників, молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів і магістрів, здатних працювати в найрізноманітніших галузях виробництва і науки не тільки на сучасному етапі розвитку суспільства, а й у майбутньому.

Література:

1. Ананьев Б. Г. О преемственности в обучении // Сов. педагогика. – 1953. – № 2. – С. 30-35.
2. Беляева А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – Санкт-Петербург-Радом: Институт профтехобразования РАО, 1997. – 226 с.
3. Ганелин Ш. И. О преемственных и межпредметных связях // Преемственность в обучении и взаимосвязь между учебными предметами в 5-8 классах. – М., 1961. – С. 6-11.
4. Ганелин Ш. И. Педагогические основы преемственности учебно-воспитательной работы в 4-5 классах // Сов. педагогика. – 1955. – № 7. – С. 4-12.
5. Годник С. М. Процесс преемственности высшей и средней школы. – Воронеж, 1981. – 154 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
7. 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.
8. Дістервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. и авт. вводных статей А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – С. 353-414.
9. Жидецький Ю. Ц., Пострільоний В. М., Литвин А. В. Концептуальні засади наступності при викладанні професійно-орієнтованих та спеціальних дисциплін у ступеневій освіті / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України; Львівський науково-практичний центр. – Львів: ЛА "Піраміда", 2001. – 36 с.
10. Зиновьев С. И. Учебный процесс в советской высшей школе. – М.: Высшая школа, 1968. – 145 с.
11. Киверялг А. А. Сущность преемственности и её реализация в обучении // Преемственность в обучении учащихся предметам естественно-математического цикла в школе и среднем ПТУ. – М., 1984. – С. 9-19.
12. Клос Є. С. Шляхи забезпечення наступності між середньою та вищою школою у вивченні фізики: Дис… канд. пед. наук: 13.00.02. – Львів, 1974.
13. Кобиляцький І. І. Методи навчально-виховної роботи у вищій школі. – Львів: Вид-во Львівського ун-ту, 1970. – 136 с.
14. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр. педагогические сочинения. – М.: Гос. уч. педиздат. Мин. просвещения РФСФР, 1955. – 665 с.
15. Кремень В. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія / За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Вид. ІІ. – К., Ченстохова: Віпол, 2000. – С. 11-30.
16. Кустов Ю. А. Преемственность профессионально-технической и высшей школы / Под ред. А. А. Кирсанова. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. – 117 с.
17. Кухта А. М. Шляхи забезпечення наступності в організації навчальної роботи школи: Дис… канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1970. – 196 с.
18. Леднёв В. С. Содержание образования: Учебное пособие. – М.: Высшая школа. – 1989. – 360 с.
19. Мадзігон В. М. Пути и средства усовершенствования преемственности в трудовом обучении учащихся общеобразовательной школы и профессионально-технического училища: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К, 1975.
20. Мороз О. Г. Шляхи забезпечення наступності в самостійній навчальній роботі учнів середньої загальноосвітньої школи і студентів вузу: Дис… канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1972. – 212 с.
21. Олейник П. Н. Научные основы преемственности в системе непрерывного профессионального (сельскохозяйственного) образования: Дис… д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 390 с.
22. Основы вузовской педагогики / Под ред. Н. В. Кузьминой и И. А. Урклина. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та., 1972. – 226 с.
23. Основы дидактики / Под ред. Б. П. Есипова. – М.: Просвещение, 1967. – 472 с.
24. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Рос. педагогическое агентство, 1995. – 638 с.
25. Преемственность // Педагогическая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – Т. 4. – С. 312.

26. Преемственность в трудовом обучении в школе и профессионально-технической подготовки в среднем ПТУ: Сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Киверялга. – М., 1980. – 208 с.
27. Рейнгард И. А. Лекции по педагогике высшей школы. – Днепропетровск: Изд-во Днепропетровского ун-та, 1970. – 167 с.
28. Руденко Л., Литвин А. Генеза поняття наступності в педагогіці // Гуманітарний вісник: Збірник наукових праць кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін / Гол. ред. Г. П. Васянович. – Львів: ЛДФІ, 2003. – С. 35-44.
29. Сухомлинский В. О. Забезпечення наступності в навчанні // Радянська школа. – 1958. – № 12. – С. 17-25.
30. Усова А. В. О статусе принципов дидактики // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. – Челябинск, 1985. – 145 с.
31. Ушинський К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1974. – Т. 2. – 488 с.

УДК 37.035.6

Т.І. Рузяк
м. Львів

МОЖЛИВОСТІ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

На сучасному етапі одним із завдань професійної підготовки робітників і спеціалістів є формування творчої особистості, яке забезпечується комплексом культурологічних знань. Позитивний досвід використання модульного навчання у підготовці спеціалістів різних галузей у країнах Європи та Америки дає підстави для його використання в Україні під час навчання зарубіжної літератури як складової формування культурологічних знань. Модульний підхід сприяє формуванню цілісного уявлення про культуру людської цивілізації та орієнтує професійну діяльність на формування і відтворення цілісної сутності людини у професії і через професію, наповнює змістовну структуру відповідних предметів та посилює їх загальнокультурну спрямованість.

В “Основних напрямах досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні” зазначається, що перспективними є дослідження проблеми формування особистості майбутнього конкурентоспроможного фахівця і пошук оптимальних педагогічних умов його соціальної і професійної самореалізації в умовах ринкових відносин, зокрема розвиток його професійної культури. У зв’язку з цим актуальності набуває проблема формування професійної культури учнівської молоді, зокрема розробка методологічних, теоретичних та методичних засад загальнокультурного і професійного розвитку особистості майбутнього фахівця.

Важко не погодитися з О.О.Музальовим, який стверджує, що “місце і роль культурологічної підготовки в системі навчально-виховних закладів освіти визначається вимогами суспільства до формування високо інтелектуальної особистості з високим рівнем художньо-образного мислення особистості здібної оцінювати свою життєдіяльність дії і вчинки на емоційно-раціональній основі” [9, 70].

У науково-педагогічній літературі здійснення культурологічної підготовки розглядається з позицій викладання дисциплін гуманітарного циклу, зокрема в різних аспектах навчання зарубіжної літератури: морального виховання старшокласників у загальноосвітній школі (В.Ю. Болотіна), морально-етичного виховання учнів (Л.І. Драчук), розвитку моральних цінностей (Л.А. Крилова), виховання емоційної культури учнів (О.В. Турська), розвиток ораторських умінь в учнів класів у процесі вивчення зарубіжної літератури (Ю.М. Дишлюк), виховання культури людських взаємин учнів в класі (В.С. Черній). Окремі дослідження присвячено методиці викладання дисципліни: використання логічних схем-конспектів як засобу підвищення ефективності навчання (Т.П. Матюшкіна [6]), особистісно орієнтована методика викладання зарубіжної літератури (І. Пляцок [11]), особливості уроку літератури у професійно-технічних навчальних закладах (В.В. Шахматова) та інші.

Мета цієї статті полягає у тому, щоб показати на прикладі навчання зарубіжної літератури шляхи досягнення стандарту культурологічної підготовки (зокрема, з літературної освіти) у професійно-технічних навчальних закладах різного рівня підготовки фахівців на основі модульного підходу. При цьому особлива увага приділяється вибору або розробленню авторських навчальних програм (за ціллю та завданнями літературної освіти) та їх реалізації шляхом модульного навчання.

Культурологічна підготовка учнів у системі ПТНЗ та технічний коледж покликана наповнити гуманітарним змістом предметно-функціональний характер навчання, допомогти цілеспрямованому самостійному осягненню гуманістичних культурних орієнтацій, показати культурно-історичні передумови сучасної цивілізації, сприяти розвитку здібностей особистості.

Проведений аналіз літератури дозволяє стверджувати, що на даному етапі розроблення питання формування культурологічних знань в учнів ПТНЗ та технічного коледжу є не повністю вирішеними, оскільки існуючий підхід до навчання дисциплін гуманітарного циклу (на прикладі зарубіжної літератури) скерований на реалізацію здебільшого таких цілей навчання, як засвоєння літературного фактажу, формування системи гуманітарних понять, розвиток мислення. З одного боку, невелика кількість годин на її вивчення (70 – за авторською програмою З.І.Снісар, прийнятою МОН на 2003/2004 рр. для ПТНЗ, та 136 – для вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації, що здійснюють підготовку на основі базової загальної середньої школи, укладеною М.М.Драпей, Л.Б.Сірою та С.І.Демяненко), а з іншого – значний змістовий обсяг дисципліни, дещо модернізований традиційний підхід до навчання (за хронологічним викладом), однаковий перелік умінь при різній кількості годин та рекомендація навчання зарубіжної літератури з позицій діалогу *зумовлює формальний характер вивчення художніх творів і суттєво утруднює реалізацію однієї з найважливіших функцій вивчення літератури, а саме – формування культурологічних знань та світоглядних орієнтацій.*

Завдання формування особистості майбутніх робітників і спеціалістів передбачає їх культурне становлення, характерними рисами якого є високий професіоналізм, інтелігентність, соціально-духовна зрілість, художньо-естетичне сприйняття, взаємодія раціонального і емоційно-чуттєвого досвіду [8, 55]. Універсальність світоглядної культури за О.О. Музальовим полягає в тому, що “особистість, накопичуючи світоглядний потенціал, засвоює загальну картину світу і разом з нею – матеріальну і духовну культуру, що накопичені людством, і таким чином формує свій внутрішній світ” [7, 58].

Виходячи з цього, можна стверджувати, що гуманітарні предмети у системі професійно-технічної освіти посідають значне місце, а їх роль у процесі формування особистості визначається передусім тим впливом, який вони мають на цей процес. Важливість навчання зарубіжної літератури у закладах ПТНЗ та технічному коледжі не викликає сумнівів та відповідає вимогам гуманізації та гуманітаризації навчального процесу у закладах професійно-технічної освіти. Художній твір впливає на емоції людини, спонукає думати над поставленими автором проблемами, акцентує увагу на естетичних і моральних цінностях, які закладені в художньому тексті. Однак, процес подачі художнього твору може проводитися викладачем під різними ракурсами, які і визначають найкоротший шлях до поставленої цілі.

Перед викладачами гуманітарного циклу постає питання: *“Як навчати зарубіжної літератури студентів ПТНЗ та технічного коледжу, щоб досягнути запланованого стандарту літературної освіти та одночасно сформувати систему культурологічних знань?”* Різна кількість годин, що передбачена для вивчення зарубіжної літератури у професійно-технічних навчальних закладах та технічному коледжі, мала б відобразитися у змісті літературної освіти. Однак, аналіз пропонованих типових програм показує, що зміст та перелік знань і вмінь *суттєво* не відрізняються між собою. Реальні умови спонукають викладача шукати способи навчання, які були б оптимальними для засвоєння дисципліни (зокрема, вибір навчальної програми та використання модульного підходу як одного із способів її реалізації).

Зупинимось на першому із зазначених аспектів – *виборі навчальної програми*. У сучасних умовах навчання зарубіжної літератури може проводитись за різними програми, що враховують стандарти літературної освіти, але мають різні концептуальні підходи до засвоєння знань. Наприклад:

- за однією із затверджених міністерством освіти і науки програм із зарубіжної літератури та створених на її основі підручниках;
- за власним варіантом робочої навчальної програми, розробленої на основі типової програми та декількома підручниками;
- за створеною авторською програмою з врахуванням вимог стандартів літературної освіти та розробленими модулями. При використанні авторської програми передбачається експериментальна перевірка її ефективності.

Як правило, типові програми скеровані на засвоєння певної суми знань (характеристики епохи, біографії письменників та поетів, запам'ятовування літературних сюжетів, трактувань образів позитивних та негативних героїв, на проведення аналізу літературного твору з метою виявлення художніх засобів тощо). На відміну від них, у авторських програмах із літератури відображається сучасні концепції освіти, наприклад, процеси профілізації середньої школи, що виражається у цілях та завданнях навчання дисциплін. Наведемо декілька прикладів авторських програм, які пропонуються для навчання літератури у Російській Федерації [10]:

- програма М.А. Снежневської має на меті долучити учнів до скарбів літератури, розвивати у них здатність сприймати та давати оцінку явищам у літературі;
- програма А.Г. Кутузова передбачає вивчення літературного твору як результату творчої діяльності, як культурно-знакове явище, як естетичне перетворення реальності;
- програма Г.Н. Кудіної ставить за мету виховання естетичного розвитку читача. Її основним завданням є навчити учнів самостійно побудувати адекватний, але не тотожній авторському, образ, і аж ніяк програма не скерована на запам'ятовування сюжетів і пропонованих вчителем або підручником трактувань "образів" позитивних та негативних героїв.

Слід зазначити, що і в Україні є відповідні напрацювання. До них можна віднести авторську навчальну програми з зарубіжної літератури для ПТНЗ і технічного коледжу З.І. Снісар та програму із художньої культури для загальноосвітніх навчальних закладів гуманітарного профілю Л.М. Масол та Н.Є. Міропольською [5]. В основі першої лежить діалогічний підхід до засвоєння зарубіжної літератури, оскільки, на думку автора, саме діалог між учнем і викладачем стає шляхом до розуміння твору.

На нашу думку, одним із важливих завдань навчання зарубіжної літератури в ПТНЗ та технічному коледжі є розроблення експериментальних програм, у яких зміст контрольно-облікових занять зосереджується на аналізі проблем *життєвих ситуацій* (наприклад, проблема любові, зради, падіння, проблеми моралі і відповідальності в житті героїв, місце та роль геніальної особистості в суспільстві, проблеми людини та її стосунків зі світом, їх висвітлення письменниками у різні історичні періоди тощо) та в кінцевому результаті передбачає формування системи культурологічних знань. Для цього учень не повинен запам'ятовувати сюжет художнього твору в деталях, проте має зуміти самостійно побудувати адекватний, але не тотожній авторському, образ. За такого підходу учень дає власну оцінку твору і відображеним у ньому життєвим явищам, що сприяє формуванню системи культурологічних знань. Окрім того, зарубіжна література має на меті навчити учнів ПТНЗ та технічного коледжу переносити ситуації, які розглядались у літературних творах, у свою професійну діяльність і повсякденне життя.

Розробка експериментальних програм дозволить розв'язати один із важливих аспектів культурологічних знань, які здобуваються на уроках зарубіжної літератури у професійно-технічних навчальних закладах – *набуття учнями основ компетентності у літературній сфері,* зокрема ціннісно-світоглядної компетентності – розуміння етичних цінностей і світоглядних відображених в літературі, уміння визначати і обґрунтовувати своє ставлення

до цих цінностей, відстоювати гуманістичні етичні позиції тощо, що відображено у освітніх стандартах базової загальної освіти з літератури.

Така компетентність, за працею "Культурологічна підготовка учнів професійно-технічних навчальних закладів" [9], передбачає сформованість гуманістичного бачення світу, духовно-етичних цінностей, власної думки і переконання, здібності стверджувати і відстоювати їх; розуміння необхідності літератури для саморозвитку і самореалізації духовного світу людини, для досягнення гармонійних стосунків індивідуума і навколишнього світу: осмислення внутрішньої єдності систем цінностей, відображених в літературі; здатність до критичного мислення, уміння протистояти антигуманістичним тенденціям у сучасній культурі; задоволення духовних запитів учнів, зумовлених психологічними особливостями старшого підліткового і юнацького віку, знаходження ними в літературних творах відповідей на актуальні соціальні і етично-естетичні проблеми.

Другий, із зазначених нами аспектів оптимізації засвоєння стандарту літературної освіти та формування системи культурологічних знань, – *використання модульного підходу* як одного із способів реалізації навчальної програми.

Як і для будь-якої іншої дисципліни, вивчення якої будується на основі проблемного підходу, на перших етапах роботи викладачами зарубіжної літератури повинні бути розроблені навчальні модулі, що поділять програму на окремі частини згідно з обраними критеріями. Їх розробка базується на засадах модульного навчання, короткий аналіз яких наводимо нижче.

Вивчення питання впорядкування термінології в контексті модульного навчання знаходимо у роботі Л. Джулай [2], яка на основі ґрунтовного аналізу стверджує, що "трактування термінів "модуль", "модульна система" у педагогічній літературі не має єдиного підходу". На нашу думку, найбільш вдалими і актуальним для формування культурологічних знань на уроках зарубіжної літератури є такі визначення:

– з позицій відбору змісту навчального матеріалу та його побудови: "модуль – це достатньо самостійна, логічно завершена частина теоретичних знань, яка визначає специфіку дисципліни або комплексу дисциплін у відносно автономній порції навчального матеріалу" [12, 56];

– "модульне навчання – це процес навчання, у якому пізнавальна діяльність учнів спрямована на вивчення і дослідженням явищ та процесів суспільства, прогнозування розвитку з метою цілісного регулювання цими процесами на практиці" [3, 212].

Модульне навчання позитивно позначається на логічному мисленні учнів, що у свою чергу забезпечує міцне засвоєння ключових понять. Розглянемо для прикладу окремі складові модуля "Проблема любові в прозі першої половини XX ст.", який можна побудувати для навчальної програми із зарубіжної літератури. Його складовими є цілі, план вивчення, завдання, методичні рекомендації з опрацювання навчального матеріалу, контрольний блок, перелік літератури та інших джерел інформації тощо. Для скорочення часу на засвоєння твору учням пропонується прослуховувати тексти, ознайомитись з біографіями письменників, які записані на аудіокасетах, або переглянути відеозаписи фільмів. Після прослуховування або перегляду декількох споріднених текстів Дж.Лондон "Мартін Іден", Е.М. Ремарк "Три товариші", І. Бунін "Легкий подих", О. Купрін "Гранатовий браслет", "Олеся" учням пропонується скласти порівняльну таблицю прояву любові у різних життєвих обставинах і країнах.

Одним із аспектів підвищення ефективності вивчення зарубіжної літератури є використання логічних схем-конспектів, які детально розглядає Т.П. Матюшкіна [6]. Вони дозволяють на мінімумі площі викласти значний обсяг матеріалу, який побудовано за законами логіки, що у свою чергу забезпечує високий рівень сприйняття й запам'ятовування. Важливим для будь-якого модуля є контрольний блок, який передбачає виявлення узагальнюючих, інтегрованих, професійно спрямованих знань та встановлення міжпредметних зв'язків. З даної проблематики учням пропонується дати відповіді на ряд питань, поєднати отримані знання із знаннями, які розглядались іншими дисциплінами. Не менш важливим у блоці є перелік джерел, які дозволять учневі поглибити свої знання у ході

самостійної роботи над навчальним модулем.

Як приклад наведемо фрагмент модуля, створений нами для блоку уроків зарубіжної літератури у професійно-технічних навчальних закладах.

“ФРАНЦУЗЬКИЙ, УКРАЇНСЬКИЙ ТА РОСІЙСЬКИЙ СИМВОЛІЗМ”

Мета:

– узагальнити знання учнів про модернізм та його ранні течії, зокрема символізм;

– зіставити твори французьких, українських та російських символістів;

– з’ясувати схожість і відмінність у творчих підходах митців;

– розвивати вміння аналізувати ліричні твори;

– виховувати естетичний смак, потяг до краси, до прекрасного в мистецтві і житті;

– показати місце української та російської культур серед інших європейських культур.

Наочність

Схема-таблиця, що таке модернізм, його підґрунтя, загальні риси, філософські засади на яких ґрунтується, течії які до нього належать, представники, основні поетичні принципи символістів, найважливіший принцип символістської поезії – сугестія (натяк, навіювання).

Попереднє завдання

Виділити основні мотиви та художні особливості поезії французьких, українських та російських символістів (трагічні мотиви-мотив апокаліпсису, загальний сум, відчай, песимізм, відчуття кінця світу, ліричний герой самотній перед лицем Бога й космосу).

Основне завдання

Провести аналіз віршів, авторських засобів відображення внутрішнього світу людини, звернувши увагу на різні переклади.

Додаткове завдання

Розповіді про кохання письменників і його вплив на творчість.

Оформлення результатів роботи

Складання підсумкової порівняльної таблиці спільних та відмінних рис французького, українського та російського символізму.

Важливою складовою модуля є проектування отриманих культурологічних знань на професійну культуру, яка є важливою складовою підготовки сучасного фахівця. Вона орієнтує професійну діяльність на формування і відтворення цілісної сутності людини у професії і через професію, наповнює змістовну структуру відповідних предметів та посилює їх загальнокультурну спрямованість. За означенням В.М. Пічі професійна культура – “це інтегративне поняття, яке відображає досягнутий у трудовій діяльності рівень майстерності; означає творче ставлення до праці, здатність до прийняття рішень і їх оцінки одночасно з двох позицій – конкретно-технологічної і соціокультурної; формується на основі конструктивного об’єднання професіональної та соціальної компетентності” [4, 226]. Для реалізації цього завдання модуля викладач пропонує учням вирішити конфліктну ситуацію на робочому місці: поведінка старого Сантьяго у двобої з марліном (Е. Хемінгуей “Старий і море”), праця Р. Локампа, Г. Ленца та О. Кестера у майстерні по ремонту автомобілів (Е.М. Ремарк “Три товариші”), праця М. Ідена та Джо у пральні “Гарячих ключів” (Дж. Лондон “Мартін Іден”).

Виконання таких завдань на заняттях із зарубіжної літератури сприятиме формуванню системи культурологічних знань, які поєднуються з професійною культурою, внаслідок чого формується культурно-технічний рівень. Це поняття за Р.С. Гуревичем [1] містить два взаємопов’язані аспекти: професійно-технічний і культурний рівень робітника. Перший з них характеризується рівнем освіти та її професійною спрямованістю, характером і змістом трудових функцій, знарядь праці, технологічного процесу; професійною мобільністю; творчим ставленням до праці, що зумовлене зміною її змісту; прагненням до самоосвіти та самовиховання тощо. Водночас культурний рівень характеризується такими ознаками: необхідними знаннями, уміннями та навичками в галузі духовної культури; сформованістю навичок загальної культури праці; винахідливістю, що виявляється у спрямованості інтересів до культурної інформації, культурної діяльності, етичних смаків; активністю в культурному житті, що характеризується участю в набутті і розповсюдженні культурної інформації,

умінням самостійно застосовувати знання в діяльності, самостійною творчістю у царині культури; характером суспільної та особистісної поведінки, що зумовлюється духовною культурою та рівнем самосвідомості; ступенем загальної вихованості, що характеризує особистість в цілому.

Впровадження модульного навчання у процес вивчення зарубіжної літератури дозволяє розв'язати низку питань в умовах ПТНЗ і технічного коледжу: дозволяє використовувати авторські навчальні програми, навчати студентів за сучасними технологіями, сприяє більш цілісному баченню учнем процесу навчання, аналізу проблемної життєвої ситуації у художньому творі та у вирішенні власних життєвих ситуацій (зокрема, у професійній діяльності), завдяки отриманим культурологічним знанням та ціннісним орієнтаціям.

Модульне навчання зарубіжної літератури сприяє не тільки росту культурологічних знань, але й підвищенню рівня професійної культури, яке є інтегративним поняттям. У ньому відображається досягнутий у трудовій діяльності рівень майстерності, творче ставлення до праці, здатність до прийняття рішень і їх оцінки одночасно з двох позицій – конкретно-технологічної і соціокультурної.

Отже, можна зробити висновок, що модульний підхід до вивчення зарубіжної літератури у професійно-технічних навчальних закладах і технічному коледжі на основі авторських програм, які передбачають формування системи культурологічних цінностей, сприяє формуванню загальної світоглядної і професійної культури.

До подальших напрямів дослідження відносимо розробку моделі модульного навчання зарубіжної літератури та культурології в системі "професійно-технічних навчальний заклад – технічний коледж" з дотриманням принципу наступності, а також шляхи максимального використання можливостей зарубіжної літератури у навчально-виховному процесі та позаурочній діяльності.

Література:

1. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.
2. Джулай Л.І. До питання впорядкування термінології в контексті модульного навчання // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 4. – С. 267-269.
3. Касьяненко М.Д. Педагогіка співпраці. – К.: Вища школа, 1995. – 298 с.
4. Культурологія / За ред. В.М.Пічі. – Львів: Магнолія плюс, 2003. – 235с.
5. Масол Л. М., Міропольська Н. Є. Художня культура: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів гуманітарного профілю. – К.: Шкільний світ, 2001. – 94 с.
6. Матюшкіна Т. П. Використання логічних схем-конспектів як засіб підвищення ефективності вивчення зарубіжної літератури (10-11 кл.): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2001. – 20 с.
7. Музальов О. Вітчизняна і світова культура: дидактичний аспект // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – №3. – С.56-60.
8. Музальов О. Культура і мистецтво: раціональне і почуттєве сприймання // Гуманітарний вісник: Зб. наук. праць / Гол. ред. Васянович Г.П. – Львів: ЛДФЕІ, 2002. – №2. – С.49-56.
9. Музальов О. Культурологічна підготовка учнів професійно-технічних навчальних закладів // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – №1. – С.69-79.
10. Образовательный стандарт основного общего образования по литературе // http://lib.1september.ru
11. Пляцок І. Особистісно орієнтована методика викладання зарубіжної літератури // Професійно-технічна освіта. – 2002. – № 2. – С.20-22.
12. Юцявичене П. А. Принципы модульного обучения // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С. 55-60.

УДК 377=620.22

Л.В. Сліпчишин
м. Львів

ВИВЧЕННЯ МАТЕРІАЛОЗНАВСТВА У ВПУ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ

Сучасне розуміння розвитку особистості фахівця передбачає постійне перетворення, внутрішню активність, що дозволяє вийти за межі встановлених стандартів особистої та суспільної необхідності, реалізувати своє розуміння змісту і призначення власної діяльності. Щоб сформувати кваліфікованого спеціаліста, необхідно забезпечити його багатокомпонентною системою інтегрованих різноманітних знань. У такому випадку виникає потреба інтеграції праці: вузька професія змінюється широкопрофільною. А це передбачає наявність спільних рис у змісті, засобах, знаряддях і предметах праці.

Суспільство створює модель робітника, який окрім професійних знань, компетенції володів би певними ціннісними орієнтирами, що залежать від його внутрішнього сприймання особистого внеску у розвиток суспільства. За допомогою освіти виробництво одержує робітника, який відповідає цій моделі. З цією метою необхідно постійно вдосконалювати навчально-виховний процес, працювати над підвищенням пізнавальної діяльності учнів, розвивати їх технічне мислення, сенсорні навички, раціонально використовувати наочні посібники і технічні засоби навчання, здійснювати зв'язок загальноосвітніх, загальнотехнічних, спеціальних предметів з виробничим навчанням.

Ще у 60-х рр. Б.Г.Ананьєв визначив головні особливості розвитку сучасної науки: перетворення проблеми людини у загальну проблему науки в цілому, наукове вивчення людини шляхом всезростаючої диференціації наукового вчення, інтеграція різних наук, аспектів та методів дослідження людини у різні комплекси [1, 10]. Прикладом є місце людини у світі техніки. У даній проблемі є інженерні, психологічні, філософські, соціальні та естетичні аспекти. Її глибоке дослідження допомагає ефективно вирішувати різноманітні практичні питання, які стосуються всіх членів суспільства.

Сучасні дослідження у багатьох науках довели, що поряд із зростаючою роллю логічного мислення відзначається прогрес у використанні наочних схем та чуттєвих образів. Завдяки сприйняттю виникає інтегральний образ дій людини. Воно ж і регулює ці дії [1, 82]. Саме такий підхід до сприйняття як інтегрального образу, який регулює багато станів життєдіяльності, вперше накреслив фізіолог О.О. Ухтомський у вченні про домінанту. Автор однієї з найцікавіших концепцій образної пам'яті П.П. Блонський вперше припустив, що існує лише один синтез різнорідних вражень – зоровий. Це припущення було пізніше доведене роботами Б.Г. Ананьєва [1, 89].

Сучасна гуманістична тенденція розвитку освіти передбачає врахування природовідповідності навчання, особистісно орієнтований підхід і творчу діяльність учня. Учень вчиться, використовуючи власний потенціал і відповідну технологію навчання. Дидактичними дослідженнями питань особистісно орієнтованого підходу у педагогіці і психології займаються О.Г. Асмолов, В.О. Моляко, І.П. Підласий, О.М. Пєхота, В.В. Рибалка, І.С. Якиманська, хоча з 70-х років вони неодноразово порушувались у працях І.Д. Беха, І.С. Кона, Г.С. Костюка, В.О. Сухомлинського та інших.

Принцип гуманізації перш за все знаходить прояв у новому змісті освіти, що чітко виражено у посиленні гуманітарної спрямованості загальнотехнічних та спеціальних предметів.

У статті розглядаються особливості вивчення матеріалознавства у ВПУ машинобудівного профілю згідно сучасної моделі висококваліфікованого робітника. Запропоновано модель курсу предмета, у якій використовується гуманітарний компонент матеріалознавства у контексті інтегративного та особистісно орієнтованого підходів.

Упродовж тривалого часу відбувалося вдосконалення програми "матеріалознавства"

для професійно-технічних училищ машинобудівного профілю, що готують кваліфікованих робітників з професій, пов'язаних з обробкою різноманітних матеріалів, ремонтом та обслуговуванням машин і механізмів. Це пояснюється такими причинами: групуванням професій (у теперішній час урахування інтегрованих професій), моделлю висококваліфікованого робітника, відсіюванням другорядного і занадто складного матеріалу, основною парадигмою освіти, періодичним впровадженням відомостей з найновіших досягнень у галузі виробництва нових матеріалів. До переваг нині діючої програми з предмета відносили: уніфікацію (як найбільш досконалий метод типізації і стандартизації), впровадження розділів "Обсяг основних знань та умінь учнів" і "Міжпредметні зв'язки".

Матеріалознавство є загальнотехнічним предметом і здійснює серйозний вплив на формування професійних знань, умінь і навичок, на якість професійної підготовки учнів. Відбирання головного, найважливішого матеріалу викладачем залежить від мети і завдань уроку, тому будь-яка зміна у їх формулюванні спричинює трансформацію змісту навчального матеріалу. Матеріал курсу повинен відображати найновіші досягнення вітчизняної та зарубіжної науки і техніки у галузі матеріалознавства, а також відповідати сучасним вимогам до рівня професіо-налізму та компетентності робітника, як умовою успішної діяльності.

Самостійність предметів, їх слабкий зв'язок один з одним породжують серйозні труднощі у формуванні в учнів цілісної картини світу, заважають органічному сприйняттю культури. Основою для об'єднання різнорідних знань з матеріалознавства та інших дисциплін є гуманітарні ідеї. Згідно державних стандартів визначено конкретну кількість годин на вивчення інваріантної частини для певних професій і, зокрема, на матеріалознавство. Засвоєння цього предмета учнями є важким, що пояснюється складністю опановування специфічними поняттями, які виражають єдність суттєвих ознак різних матеріалів і технологічних процесів, і розглядаються під кутами зору різних наук. Однак цього не можна сказати стосовно гуманітарних предметів, бо обсяг годин на вивчення літератури, історії тощо змінюється в значних межах у бік зменшення. Отже, можна визначити такі суперечності, які потребують розв'язання: 1) стрімко зростає обсяг навчальної інформації, а час на її вивчення зменшується; 2) діючі програми є уніфікованими і не враховують таких педагогічних аспектів, як різна модальність у сприйманні інформації учнями, індивідуальні можливості особистості; 3) потреба у швидкій адаптації до вимог ринку, де високо цінуються компетентність, професіоналізм, людські якості, а вивчення технічних предметів за традиційними методиками сприяє виникненню раціонального, технократичного відношення до дійсності; 4) необхідністю у формуванні цілісної уяви про світ і фрагментарністю вивчення його засобами різних предметів; 5) виховання гармонійно розвиненої людини, у якої узгоджено розвиваються всі складові особистості, відображаючи її цілісність, і тим фактом, що в учнів професійно-технічних закладів є багато "білих плям" у культурологічних знаннях; 6) між вимогою у збільшенні гуманітарних знань особистості і зменшенням годин на вивчення відповідних предметів.

Дослідження проблеми гуманітаризації матеріалознавства впродовж багатьох років дало можливість визначити ефективний шлях розв'язання її за допомогою створення і реалізації цілісної системи гуманітаризації загальноосвітньої і професійної підготовки на основі інтегративного підходу. Однією із ланок цієї системи є інтегративні зв'язки матеріалознавства з художньою літературою, історією, економікою, етнографічним матеріалом тощо.

У наш час зростає вплив людини на довкілля, тому у суспільному виробництві одночасно діють закони природознавства і людинознавства, утворюючи комплексні проблеми. Розв'язати їх можна, розкриваючи наукові основи явищ, виробничих процесів, використовуючи різноманітні асоціації між науковими законами і конкретними проявами. Таким чином можна поєднати матеріалознавство з тими предметами, знання з яких інтегруються в часі, за будь-якого напряму людинознавства, за змістом і методами. Тому в межах стандарту викладання курсу матеріалознавства може з'явитися нова дидактична конструкція – цілісне структурне утворення, одержане реконструкцією традиційної моделі.

Вона дозволить вирішувати спектр дидактичних завдань різного класу від їх старту до логічного завершення [3, 72].

Упродовж вивчення предметів професійного і загальнотехнічного циклів, зокрема матеріалознавства, будь-який об'єкт їх вивчення утворює в свідомості учня (робітника) образ. Учень усвідомлює сутність цього образу спочатку логічно, спираючись на існуючий у нього рівень знань, а потім переходить до його емоційного усвідомлення. Під час цього переходу він має усвідомити три суті цього образу: фізичну, психічну і духовну [5, 281]. Наприклад, деталь має конкретну форму завдяки відповідно вибраному способу формоутворення, а її матеріал – структуру. У цьому фізична суть деталі. Людина, враховуючи конкретні потреби, змінює властивості матеріалу деталі за допомогою відповідних обробок. Так виявляється психічна суть цієї деталі, бо мають місце об'єктно-суб'єктні відносини, що усвідомлюються через мислення і мовлення. Розуміння потреби у конк-ретній деталі на сенсовому, моральному, отже, і образному рівнях є вира-женням об'єктно-суб'єктних відносин у духовній сфері. Межі цих сутей є рухомими, пульсуючими. Під час викладання дисципліни викладач має досягнути поділу сутностей об'єкта на складові у свідомості учня.

У матеріалознавстві за допомогою методів, властивих загальнотехнічним дисциплінам, формуються наукові поняття об'єктів і явищ, зокрема таких, як метал, сплав, способи зміни властивостей у вигляді фізичної суті об'єкта чи явища. Об'єкти матеріалознавства досліджуються чи створюються конкретними особистостями, які у момент цього приймали чи шукали певні рішення, робили вибір тощо. Саме ці дії людей методами і засобами відповідних гуманітарних дисциплін наповнюють психічною суттю матеріалознавчі об'єкти і явища. Комбінація методів навчання з матеріалознавства і гуманітарних дисциплін дозволяє створити ідеальний образ предмета діяльності, тобто такий, який очікує суспільство, – гармонійне вписування у навколишнє середовище. У такому випадку ідеальний образ об'єкта наповнюється духовною суттю. Шлях від формування наукового поняття до ідеального образу об'єкта чи явища предмета професійної діяльності залежить від обраних методів навчання і втілення у конкретних формах педагогічного процесу і відображає операційний компонент моделі інтеграції матеріалознавства з гуманітарними дисциплінами. До моделювання курсу матеріалознавства підходимо з урахуванням загальних законів дидактики – закону соціальної обумовленості цілей, змісту, форм і методів навчання, закону взаємозв'язку творчої самореалізації учня та освітнього середовища, закону взаємозв'язку навчання, виховання та розвитку, закону обумовленості результатів навчання характером освітньої діяльності учнів, закону цілісності та єдності освітнього процесу [6, 72].

Педагогічна модель курсу матеріалознавства відображає взаємозв'язки та взаємозалежності між проектованими якостями особистості і процесом їх розвитку. Дидактичною метою вивчення матеріалознавства є ознайомлення учнів із зміною властивостей матеріалів унаслідок впливу різних чинників і обгрунтування вибору матеріалу в залежності від мети виготовлення деталі з наперед заданими властивостями. Психологічною метою – інтелектуальний розвиток учня.

До основних завдань матеріалознавства можна віднести формування матеріалознавчих знань, умінь і навичок в учнів, а також розвиток культури, духовності, технічного і технологічного мислення. Проектування цих завдань у психологічну площину визначає наступні напрями: розвиток інтелектуальної сфери (здібності, чуттєве пізнання, мислення), формування поглядів, переконань, відношень, а також наукову організацію праці учня. Результатом реалізації цих напрямів згідно пропонованої моделі курсу матеріалознавства є формування здібностей, нахилів, таланту, які виявлять себе у таких видах діяльності учнів, як навчання, власне діяльність та творчість. Вказані види діяльності використовуються у навчально-виховному процесі, до складу якого входять теоретичне навчання, позаурочна діяльність та самоосвіта.

Досягнути бажаний результат допомагають складені чи підібрані завдання для учнів, які б відображали домінуючий вид діяльності учнів: когнітивний, креативний чи діяльнісний.

Аналіз педагогічної та психологічної літератури показує, що складніша розумова діяльність потрібна у випадку нечітко сформульованих завдань. З цього приводу цікавою є думка Е.Дж. Лангера, який довів, що погляд на світ з позицій ймовірного розвитку подій має більше переваг над жорстко визначеним. Однак для цього потрібно створювати концептуальні зв'язки між різними галузями знань. У такому випадку: "Здатність зробити крок за межі даностей говорить про високий рівень інтелекту; це основа творчості у будь-якій галузі" [7, 11]. Саме такій діяльності сприяє використання інтегративного підходу до навчання.

У межах педагогічного процесу учні беруть участь у навчальній, позаурочній та позаучилищній діяльності. Найбільша увага завжди приділялась навчальній діяльності, позаурочна розглядалась як її продовження, і майже не враховувались можливості позаучилищної. Урахування сучасної парадигми освіти вимушує по-новому глянути на можливості кожного з цих видів діяльності учнів. Навчання учнів – це основний вид діяльності, тому під час його проектування необхідно поєднувати навчально-пізнавальний характер його процесу з інтелектуальним розвитком особистості. Його цілями є формування свідомості, світогляду та різнобічних знань. Для формування цілісного світогляду використовуємо інтеграцію знань з матеріалознавства з гуманітарними дисциплінами, а саме художньою літературою, історією, економікою тощо. Наприклад, у позаурочний час учні проводять індивідуальне дослідження міжпредметного характеру: "Слово "руда" у давнину означало "червоний колір". Що спільного між цим поняттям і тим, що на території України є багато поселень з таким коренем слова: Рудки, Рудно, Рудники, Рудавці?

Позаурочна робота є важливою ланкою навчально-виховного процесу, яка відзначається різноманітністю педагогічних форм організації вільного часу учнів. Серед них значне місце займають предметні вечори. Проведення таких вечорів дозволяє розширити та поглибити знання, одержані учнями на уроках, пробудити почуття прекрасного, яке допомогло б розвинути образне мислення, як один із чинників творчої діяльності. Такий вечір може бути заключним акордом у вивченні відповідної теми або деяким узагальненням з кількох тем.

Загальноосвітні дисципліни, зокрема фізика, математика, хімія та література, мають багатий матеріал для організації проведення різноманітних педагогічних форм позаурочної діяльності. Вже традиційними стали фізичні та хімічні вечори із проведенням цікавих дослідів, КВК, літературно-музичні композиції тощо. Дозвілля із залученням відомостей з технічних дисциплін також має великі можливості, однак ще не достатньо опрацьована тематика. З цього приводу заслуговує на увагу вечір "Симфонія металу", у якому знайшли відображення всі теми предмета. Поєднання прози, поетичних рядків та музики гармонізують раціональне та емоційне сприйняття навчального матеріалу, дозволяють побачити професійні знання у соціокультурному контексті контексті.

Навчальні програми з української та зарубіжної літератур для професійно-технічних навчальних закладів не враховують особливості підготовки у них майбутніх робітників. Тому й залишаються поза увагою твори, які могли б сприяти підвищенню зацікавленості до обраної професії, розвиткові емоційної сфери й становленню у свідомості учня не тільки науково-технічної, але й соціальної картини світу. Без виховання високої духовності й загальної культури не можна подолати технократизм існуючої професійно-технічної освіти. Для реалізації цієї мети важливе значення має виховання учнів на кращих традиціях світової культури. Науково-технічна революція створює передумови для того, щоб відносно широка освіта, кругозір, культура працівника вийшли за вузькопрофесійні межі, наповнились високим суспільним, духовним, моральним і психологічним змістом, який відповідає глибинним потребам суспільства.

Кожний з предметів має свої характерні особливості, які відображаються у його моделюванні (відборі знань). Дидактичні особливості змісту матеріалознавства визначають організацію і методи навчання, характер навчальної діяльності як учня, так і викладача. Гуманітарні дисципліни теж мають свої дидактичні особливості змісту. Використання принципу інтеграції дає можливість методам і змісту матеріалознавства і гуманітарних предметів (української і зарубіжної літератур, історії, економіки тощо), взаємодіяти і

взаємопроникати. У змісті матеріалознавства виділяється його конкретна частина і та, що дає можливість вийти на об'єкт-суб'єктні відносини, тобто той зміст, який можна інтегрувати з матеріалом професійного спрямування гуманітарних предметів. Наприклад, розглядаючи тему про ливарне виробництво, можна використати уривок з поеми й.ф.шіллера "дума про дзвін". Отже, методами гуманітарних дисциплін можна опанувати ту частину матеріалознавчих знань, яка наповнена психологічним змістом.

Значні резерви для реалізації гуманітаризації матеріалознавства має позаурочна робота.

В основі позаурочної діяльності лежить її органічний зв'язок з навчальним процесом. ЇЇ мета – покращити успішність, розширити і поглибити світогляд учнів, пробудити бажання до самоосвіти, сприяти набуванню вмінь і навичок самостійної роботи, розвиток творчих здібностей тощо. Однак, для раціонального використання вільного часу учнів необхідно дотримуватись таких умов:

1) розглядати можливість використання частини цього часу для реалізації інтегративного підходу вивчення всіх предметів у ПТНЗ;

2) позаурочна діяльність має бути науково обгрунтованою і систематичною, бо вона є логічним продовженням уроків, опирається на теоретичну підготовку учнів і вимагає свідомого відношення до неї;

3) позаурочна діяльність має забезпечити різноманітний вплив на свідомість, почуття, поведінку, навчання, тобто діяльність учнів;

4) підлітки відзначаються особливою емоційною вразливістю і підвищеною збудливістю до емоційних впливів, тому використання різноманітних елементів впливів підвищує ефективність заходів, хоча вимагає дотримання умов позитивності емоцій і відсутності надміру впливаючих чинників;

5) позитивні емоції пов'язані з наявністю елементу новизни;

6) все частіше проведення як уроків, так і позаурочних заходів відбувається у нетрадиційних формах, тому зловживання ними з часом зменшує гостроту сприйняття аж до виникнення відрази у випадку штучності їх організації;

7) у підготовці заходів беруть участь учні добровільно з урахуванням своїх нахилів, здібностей, бажань та інтересів. Якщо на уроках учень має показати конкретні знання, уміння творчо мислити, то у позаурочній діяльності можна найбільше здійснити особистісно орієнтований підхід.

Загальноосвітні дисципліни, зокрема фізика, математика, хімія та література, мають багатий матеріал для організації проведення різноманітних педагогічних форм позаурочної діяльності. Вже традиційними стали фізичні та хімічні вечори із проведенням цікавих дослідів, КВК, літературно-музичні композиції тощо. Дозвілля із залученням відомостей з технічних дисциплін також має великі можливості, однак ще не достатньо опрацьована тематика.

Позаурочна робота є важливою ланкою навчально-виховного процесу, яка відзначається різноманітністю педагогічних форм організації вільного часу учнів. Серед них значне місце займають предметні вечори. Проведення таких вечорів дозволяє розширити та поглибити знання, одержані учнями на уроках, пробудити почуття прекрасного, яке допомогло б розвинути образне мислення, як один із чинників творчої діяльності. Такий вечір може бути заключним акордом у вивченні відповідної теми або деяким узагальненням з кількох тем.

Пропонований курс матеріалознавства відрізняється від стандартного тим, що має за мету окрім оволодівання необхідними знаннями з предмета, формування цілісного світогляду учнів професійно-технічних навчальних закладів методами власне матеріалознавства та гуманітарних предметів.

Основна частина курсу присвячена матеріалознавству згідно стандартів професійно-технічної освіти. Учні вивчають основні поняття матеріалознавства, фізико-хімічні основи процесів одержання матеріалів та зміни їхніх властивостей, основні характеристики матеріалів та використання. Друга частина курсу – це додаткові знання з гуманітарних предметів, що мають професійне спрямування, однак не передбачені навчальною програмою. Основна частина гуманітарного компонента виноситься на позаурочну і позаучилищну діяльність, які

дозволяють використовувати найрізноманітніші організаційні форми. Інтегративний підхід дозволяє вийти за межі матеріалознавства, засвоїти додаткові знання з предметів, що сприяють його гуманітаризації, забезпечити взаємодію знань, сформувати цілісний науковий світогляд учнів.

Відсутність інформації щодо нетрадиційних методик вивчення дисциплін, недостатній рівень методичної підготовки педагогів, наявність стереотипів та шаблонів у проведенні занять є основними перешкодами на шляху оволодівання сучасними педагогічними технологіями. Внаслідок інтегративного підходу виникають зміни у змісті і формах його організації, ефективні форми навчання, які поєнують оригінальність, гармонійність і довершеність. Такий підхід до вивчення матеріалознавства дає можливість подолати епізодичність використання важливого матеріалу, розширює межі вивчення предметів (як технічних, так і гуманітарних), впливає на формування якостей особистості, на інтелектуальний розвиток учня, сприяє цілісному розумінню учнями гармонії між матеріальним і духовним, а також досягнути взаємозв'язку дисциплін природничого, професійного і гуманітарного циклів. Однак його можна реалізувати за умови наявності методичних рекомендацій, розробок, навчальної і пізнавальної літератури з матеріалознавства.

Література:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – Петербург-Радом, Институт профтехобразования РАО, 1997. – 226 с.
3. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. /Под ред. Пидкасистого П.И. – М.: Рос. педагогическое агенство, 1995. – 638 с.
4. Профессиональная педагогика: Учебник. /Под общ. ред. С.Я. Батышева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ассоциация "Профессиональное образование", 1999. – 904 с.
5. Хмельовський О. Теорія образотворення. – Луцьк: ЛДТУ, 2000. – 512с.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
7. Langer E.J.Mindfulness. Reading. MA: Addison-Wesley. 1989.

УДК 371.315:377.1:641.5

Т.М. Стахмич
м. Київ

ПРОБЛЕМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КУЛІНАРНОГО ПРОФІЛЮ

Сучасна соціально-економічна ситуація в Україні та в системі професійної освіти така, що традиційні форми навчання не можуть задовольнити потреб в освітніх послугах, які в основному сконцентровані у великих містах. Дистанційна освіта відкриває небачені можливості щодо збільшення доступу до освіти. Застосування цієї форми навчання у географічно віддалених регіонах дає змогу надзвичайно широко використати кращі матеріали курсів, великій кількості учнів удома брати участь в освітніх програмах вітчизняних університетів, оволодіти необхідними знаннями, вміннями з професії.

Серед чинників, що сприяють розвиткові дистанційного навчання, як зазначає Шейко В., можна виділити декілька, зокрема:

– вихід на перші позиції у реалізації Концепції “навчання впродовж життя”;
– перехід до системи вищої освіти, орієнтованої на потреби учня;
– забезпечення доступу до освіти незалежно від місця проживання або роботи;
– виникнення реальних “носіїв знань” [7, 97]

Розвиток дистанційної освіти в Україні перебуває на етапі жвавих наукових дискусій, визначення перспектив, можливих переваг і недоліків. Педагогічні видання “Новий Колегіум” у Харкові, “Рідна школа” та інші присвячують цій проблемі спеціальні випуски.

Дистанційна освіта полягає у пересиланні на великі відстані навчальної інформації з використанням, окрім традиційних, усіх сучасних засобів трансляції голосу, відеоінформацій, цифрових даних і друкованих матеріалів. Сучасні інформаційні технології роблять можливим безпосередній контакт викладача з учнем у реальному часі за допомогою аудіо- чи відеоконференцій незалежно від відстані між ними.

Російський учений Н. Кондратенко стверджує, що є лише чотири комбінації поєднання часу і простору у навчальному процесі:

– *в одному місці, в той самий час,* або традиційний підхід природного типу, який став основою організованого навчання і зберігає своє значення на нижчих рівнях первинної освіти**;**

– *в той самий час, у різних місцях,* це поширений варіант у вигляді радіоуроків, відеоуроків, лекцій.

– *у різний час, в одному місці,* це йдеться мова про опорні центри, філіали, куди учні приходять у вільний час і користуються навчальним матеріалом, який знаходиться на встановлених у центрі, філіалі комп’ютерах.

– *у різний час, в одному місці,* це коли зв’язок викладача і учня не має обмежень у часі і просторі. Прикладом являється Інтернет, як засіб вільного доступу до навчальної інформації у довільний час і в довільному місці [5, 44-45].

У такій ситуації можуть навчатися лише учні, які свідомо намагаються набути знань, умінь, навичок, досвіду творчої діяльності. Звичайно, не всі предмети можна сьогодні викладати дистанційно, але з розвитком цієї системи навчання кількість таких виключень буде скорочуватись. Використання інформаційних технологій для дистанційного навчання дозволить розширити навчальну аудиторію викладача [4, 100-105].

У дистанційному навчанні використовуються найсучасніші методи навчання: практичні заняття, комп’ютерні ігри, проблемні реферати, предметне та психологічне тестування, програмований контроль тощо.

Дистанційні форми навчання порівняно з традиційними мають свої особливості, це:

1. *Гнучкість.* Учні при дистанційному навчанні не відвідують лекцій або семінари, а працюють або навчаються у другому закладі, тобто кожен може вчитися стільки, скільки йому особисто необхідно для засвоєння даного предмета і отримання необхідних заліків по

вибраних класах.

2. *Далекодію.* Учні можуть навчатись не залежно від відстані до навчального закладу.

3. *Асинхронність.* У процесі навчання викладачі і учні можуть реалізувати педагогічну технологію не залежно від часу і темпу.

4. *Модульність.* В основу дистанційного навчання закладається модульний принцип, що дозволяє із набору навчальних курсів формувати навчальний план, який відповідає індивідуальним або груповим потребам.

5. *Паралельність* Навчання проводиться за сумісництвом основної професійної діяльності з навчанням.

6. *Охоплення.* Кількість учнів не є критичним параметром. Учні мають доступ до багатьох джерел навчальної інформації, і можуть спілкуватись один з одним, або з викладачем через мережу зв'язку, а також за допомогою інших засобів інформаційних технологій.

7. *Рентабельність.* Економічна ефективність дистанційного навчання.

8. *Статус викладача.* Нова роль викладача характеризується функціями координування пізнавального процесу, коректування викладацького курсу, консультування і т.д.

9. *Статус учня.* Нова роль учня або слухача, від якого вимагається мотивація, самоорганізація, працелюбство і стартовий рівень освіти.

10. *Нові інформаційні технології.* Використання інформаційних технологій(комп'ютерів, аудіо -, відеотехніки, систем і засобів телекомунікації) [6, 159-161].

Реально всі згадані форми навчання можна реалізувати в середовищі телеконференцій, що забезпечують передавання звукової, текстової та графічної інформації. Навчальна література та завдання для учнів можуть-бути представлені на Web-сервері, засобами телекомунікацій можна забезпечити приймання завдань учнів, вести контроль за їх виконанням.

Дистанційне навчання для фахівців кулінарного профілю було розроблено групою викладачів ВПУ № 4. м. Вінниці. Ця форма навчання сприяє підвищенню фахового рівня випускників закладу на кожному ступені професійної підготовки .

Наприклад, застосування даного дистанційного курсу надає можливість учневі на робочому місці або у себе вдома одержувати нові знання для продовження освіти, самостійно планувати час на навчання, підвищувати професійну майстерність на лабораторно – практичних заняттях. Маючи 3 кваліфікаційний розряд учень по закінченні навчання має можливість у підвищенні його до 4 розряду.

Процес навчання організовано таким чином: Всі учні на установчих заняттях ознайомлюються з порядком та системою навчання за дистанційною формою, змістом роботи та системою користування конкретними матеріалами, складається графік проведення залікових і курсових робіт, консультацій. За необхідністю учні мають можливість спілкуватися з керівником, який проводить цю підготовку.

Після вивчення кожної теми учні виконують лабораторно – практичні роботи, оцінювання яких здійснюється за рейтинговою системою.

Контроль якості дистанційного навчання проводиться за результатами іспитів, тестів, курсових робіт тощо.

Наведемо етапи розробки електронного курсу дистанційного навчання майбутніх кухарів, який би міг бути використаним у мережі:

1) розробка змісту та тексту курсу;
2) дизайнерське оформлення;
3) подання матеріалу у цифровому вигляді, коригування цих матеріалів;
4) розробка макетів усіх сторінок;
5) інтеграція різних типів даних;
6) розробка контрольних тестів;
7) коригування та доповнення програми інноваційними матеріалами;
8) надання інформації у вигляді опорних конспектів;
9) організація дистанційного навчання та впровадження його в навчальний процес;
10) супровід навчального процесу за дистанційною формою навчання .

До дистанційного курсу навчання з професії "кухар" входять:

1. *Опис курсу.* Визначення цільової аудиторії; мета і завдання курсу; підсумки навчання; план роботи на семестр; система оцінок; форми контролю.

2. *Програма курсу*. Затверджений навчальний план та програми курсу, що відповідають кваліфікаційним характеристикам.

3. *Література*. Перелік необхідної літератури, навчальний посібник.

4. Додаткові *джерела інформації.* Періодичні видання, адреси сайтів в Інтернеті.

5. *Приклади.* Кейси з кожної теми.

6. *Курсові роботи.* Формування завдань, методичні рекомендації до їх виконання.

7. *Семінари і конференції.* Тематика семінарів, конференцій.

8. *Тести для самоконтролю* .Система тестів для поетапного та підсумкового контролю рівня знань і вмінь учнів.

9. *Підсумковий тест.* Підсумкове тестування, умови виконання та критерії його оцінювання.

10. *Підсумкове заняття.* Захист курсової роботи, присвоєння кваліфікаційного розряду.

В основу програми дистанційного навчання покладено модульний принцип, який передбачає організацію процесу навчання . за якої учитель і учні працюють з навчальною інформацією згрупованою у модулі. Навчальна програма для майбутніх кухарів формується із набору незалежних блоків – модулів, кожний з яких складається із окремих навчальних елементів. Сукупність цих блоків утворює цілісну навчальну програму.

Зокрема, *цільовий блок – модуль,* що створює перше уявлення про нові добавки, раціональне харчування, сучасне обладнання та інше. *Інформаційний блок – модуль*, що представляє собою подання інформації невеликими порціями, у вигляді послідовних кроків, кожен з яких є мікро етапом в оволодінні знаннями або вміннями. Під час вивчення даного блоку – модуля формуються основні поняття охорони праці та техніки безпеки, правила обробки продуктів та сучасні і новітні методи приготування страв, вимоги щодо здорового харчування людей та форм харчування, основні поняття про склад харчових добавок і вплив їх на організм людини, прийоми прискореного приготування їжі, основні прийоми і навички роботи з мікрохвильовими печами, гриль – апаратами.

Операційний блок – модуль включає лабораторно практичні завдання.

Блок – модуль перевірки результатів представляє собою систему контрольних питань, тестів, перелік творчих завдань [3, 44-45].

Після виконання всіх завдань проводиться контрольне тестування. Для контролю за якістю дистанційного навчання розробляються контрольні проекти, які мають практичне застосування.

*Наведемо приклад**:***

Проект*: Прискоренне приготування м'ясних страв і страв із птиці*

Задача: Ви працюєте на підприємстві швидкого приготування страв. Вам потрібно закріпити практично теоретичні знання з :

– використання сучасних технологій прискореного приготування страв;
– розрахунку сировини для приготування заданої кількості порцій страв;
– організації робочого місця з використанням сучасного обладнання;
– технології приготування страв з м'яса;
– проведення бракеражу і попередження недоліків страв;
– економного використання сировини електроенергії;
– дотримання вимог санітарії та гігієни, правил техніки безпеки й охорони праці.

Під час проведення роботи слід враховувати такі аспекти:

Розміщення приміщень

Послідовне ведення технологічного процесу

Правильний підбір і обробку продуктів

Оформлення і подачу страв

Завдання для групи(час виконання –120 хв.)

Обміркуйте всі вище перераховані пункти і на основі завдання

1. Приготуйте й оформіть для відпуску такі страви:

– печінка в сметані;

– печеня січена;

– картопля запечена з яблуками

2.Виконайте технологічний процес приготування заданих страв.

3. Організуйте робоче місце. Для цього необхідно:

– вимити стіл та інструменти гарячою водою;

– розрубну дошку покласти посередині виробничого столу на відстані 3-4см від краю.

– праворуч розташувати необхідні інструменти, ножі (лезом до дошки) на такій же відстані від краю стола.

– інші інструменти, посуд, інвентар, які в даний час не використовують, покласти на полицю столу або в ящик.

– на виробничому столі розташувати гірку для спецій на відстані витягнутої руки.

Під час роботи дотримуватися таких правил з санітарії та гігієни, охорони праці:

– перед початком роботи руки вимити з милом. В процесі роботи стежити за чистотою рук.

– робочі столи, посуд, інструменти перед початком роботи вимити гарячою водою.

– розрубні дошки використовувати тільки за призначенням.

– первину обробку продуктів здійснювати на окремих, призначених для цього столах.

– посуд для приготування та подачі страв повинне відповідати санітарним вимогам (з відповідного матеріалу, який дозволено використовувати у МХП.)

– не використовувати ножі для перемішування овочів під час пасерування.

– після виконання завдання вимити кухонний та столовий посуд, інструментами згідно санітарними правилами..

4. Оцініть якість приготованих страв:

– визначіть час смажіння печінки;

– яким способом готуєте печеню січену?

Один з учнів протоколює поетапний процес приготування страв. Після завершення роботи груп, проводять дегустацію страв, виявляють недоліки, помилки, пояснюють хід роботи.

5. Оформіть звіт, заповніть таблицю бракеражу.

6. Приберіть робоче місце; інвентар, посуд здайте черговим.

Рекомендована література для слухача:

1. Доцяк В.С. Українська кухня. – Львів: Оріяна-Нова, 1998. – 513 с.
2. Еда Егер Основи харчування. – К: Вища школа,1995, – 199 с.
3. Иванова Л. Микроволновая кухня. – М: ООО, Хервест. – 2000. – 560 с.
4. Питание и общество, ООО "Аким".
5. Пономарьов П.Х. "Безпека харчових продуктів", – К: Лібра,1993. – 272 с.
6. Семенова Н. Кухня раздельного питанния. – СПБ: СДС,1998. – 320 с.
7. Смирнова И.И. Блюда на скорую руку. – М.: Эксмо Пресс, 2001. – 296 с.
8. Смоляр В.И. Рациональное питание. – К: Наук. думка,1991. – 368 с.
9. Шми Е.И. Микроволновая кулинария. – М. – Мн.: Современный литератор, 2003. – 352 с. – (Домашняя кухня).

Світовий і вітчизняний досвід дистанційного навчання свідчить про його величезний вплив на загальний і професійний розвиток учнів, свідомий вибір професії, високу ефективність матеріальних витрат, дистанційна освіта дає змогу тому, хто навчається, отримати, як базову, так і додаткову освіту паралельно з його головною діяльністю.

Звичайно, що тут існують певні проблеми, розв’язання яких залежить від профілю навчального закладу, рівня акредитації та можливостей. Для нормативного забезпечення дистанційного навчання необхідно внести відповідні зміни та доповнення у Закони України в галузі освіти, в організацію навчального процесу. Потребує створення у навчальних закладах телекомунікаційних мереж різного призначення, рівня та забезпечення їх стійкого

функціонування. Необхідною умовою для розв'язання завдань дистанційної освіти є відповідне інформаційне забезпечення, особливістю якого є наявність багатосторонніх потоків інформації, що призначені для використання, накопичення та розширеного відтворення у виробничому процесі

Отже, можна зробити висновок, що дистанційне навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців кулінарного профілю має своє позитивне значення для розв'язання проблем професійної освіти в умовах прискорення темпів економічного, соціального і технологічного розвитку, а також для реалізації положень, викладених у меморандумі Європейської місії „Навчання протягом усього життя". Перш за все, позитивний ефект спостерігається із зниженням дії факторів тривоги внаслідок відсутності тиску чи незадоволення з боку вчителя, крім того позитивно впливає можливість реалізації індивідуального темпу навчання. Все це створює комфортне середовище, у якому дистанційне навчання стає одним із важливих елементів системи професійної освіти у якому учні залишаючись на одному й тому ж формальному рівні (кухарем 3 розряду, кондитером 3 розряду) удосконалюють свою професійну кваліфікацію, свою майстерність (назвемо умовно „динаміка руху по горизонталі"), піднімається ступенями і рівнями професійної освіти („динаміка руху по вертикалі").Людина не лише продовжує освіту, але й змінює її профіль („рух від прямої") [2, 11].

Таким чином, організація і впровадження дистанційного навчання являється своєчасним і можливим для більшості навчальних закладів України, яке в свою чергу доповнює діючі системи навчання, забезпечуючи доступність освіти слухачам, які мають бажання отримати додаткову освіту впродовж життя.

Література:

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 25 с.
2. Зязюн І.А. Технологізація освіти як історична неперервність // Педагогічні технології у неперервній освіті: Монографія / За ред. С.О. Сисоєвої. – Київ: Видавництво „ВІПОЛ", 2001. – 502 с.
3. Кадемія М.Ю. Дистанційне навчання в училищі: з досвіду роботи // Професійно-технічна освіта. – 2001. № 1. – С. 44-46.
4. Козлакова Г.О. Інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід: Монографія. – К.: ВЦ "Просвіта". – 294 с.
5. Кондратенко Н. Развитие дистанционного образования / Новый колегиум. – 2000. –№ 1. – С. 44-49.
6. Стефаненко П, В. Дистанційне навчання у вищій школі: Монографія – Донецьк: Дон НТУ, 2002. – 394 с.
7. Шейко В, Дистанційна освіта в США // Дайджест школа – прак. – К.: Плеяди, – 2001. – Вип.3-4. – С. 97-103,

УДК 377.1

О.О. Стечкевич
м. Львів

ПОЕТАПНА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЕФЕКТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ

Динамізм глобальних змін у світі, перетворення, що відбуваються в суспільстві в цілому, потребують істотних змін у системі професійної освіти, принципах її організації, формах і методах навчально-виховного процесу, розробки інноваційних технологій навчання та виховання. У свою чергу, впровадження інноваційних та інформаційних технологій навчання вимагає підготовки якісно нового педагога професійної школи, готового до роботи в нових умовах, здатного адаптуватися до педагогічних інновацій і швидко реагувати на сучасні й перспективні процеси розвитку суспільства .

Ми повністю погоджуємося з думкою Н.Г.Ничкало [7, 144] щодо необхідності теоретично обґрунтованого положення "формування якісно нового типу педагога професійної школи – педагога професійного навчання, який органічно поєднує функції викладача та майстра виробничого навчання", з урахуванням процесів модернізації професійної освіти і навчання в умовах інформаційно-технологічного розвитку.

У педагогічній літературі особлива увага дослідників присвячена питанням дослідження інноваційних технологій навчання: технологічний компонент інноваційної діяльності вчителя (О.Г. Козлова); психолого-педагогічні основи запровадження інноваційних технологій у сучасній школі (О.В. Химинець, В.В. Химинець); інноваційні технології в навчальному процесі (Ю.В. Бондарчук, Г.С. Юзбашев, В.Т. Христенко, Л.М. Балабанов); сучасні інноваційні технології в навчально-виховному процесі вузу як концептуальна основа підготовки спеціаліста (А.С. Нісімчук, В.Д. Базилевич, М.І. Поночовний); проблема пошуку принципів побудови інноваційних технологій (Д.Ф. Крюкова); комплекс інноваційних технологій у формуванні професійно-творчої особистості фахівця (В.К. Маригодов, А.А. Слободанюк); інноваційні технології формування професіоналізму майбутніх вчителів в умовах педагогічного вузу (Н.Г. Комаренко, Л.Г. Таланова, О.С. Цокур).

Однак поза увагою дослідників залишилося питання підготовки майбутніх викладачів до впровадження інноваційних технологій у навчальний процес. А зокрема, такий його аспект як організація, проведення та аналіз результатів педагогічних експериментів, що дає змогу визначити ефективність запропонованої педагогічної інновації. Проблемою організації та проведення педагогічних експериментів займалася і продовжує займатися чисельна група науковців – Ю.К. Бабанський [1], П.М. Воловик [2], Г.В. Воробьєв [5], С.У. Гончаренко [3], М.А. Данілов, Т.А. Ильїна, А.А. Киверялг [4], Н.В. Кузьміна [6], А.И. Піскунов [5], М.Н. Скаткін та ін.

Мета даної статті – показати шляхи реалізації вимог до основних етапів педагогічного експерименту (визначення чисельності вибірки та перевірка статистичних гіпотез) і тим самим сприяти підвищенню рівня підготовки майбутніх викладачів до впровадження інноваційних технологій у навчальний процес.

Одне з перших завдань, яке повинен розв'язати дослідник, для організації педагогічного експерименту – визначити тип спостереження, яке за ступенем охоплення одиниць досліджуваної сукупності буває суцільне і несуцільне. Суцільне спостереження є економічно недоцільним або практично нездійсненним. Тому на практиці переважно застосовують вибіркове спостереження, яке дає можливість зробити висновок про всю сукупність одиниць (генеральну) при обстеженні тільки її частини. Теоретичною основою вибіркового методу є закони великих чисел, які розглядаються у курсі математичної статистики. Для вибіркового спостереження притаманні систематичні і випадкові помилки репрезентативності, які виникають через недотримання умов відбору одиниць у вибіркову сукупність або у тому випадку, коли вибіркова сукупність точно не відтворює генеральну. Тому одним із основних завдань вибіркового методу є отримання таких вибіркових характеристик, які б якомога точніше відтворювали характеристики генеральної сукупності,

тобто давали найменші помилки репрезентативності.

Для організації вибіркового спостереження потрібно визначити спосіб відбору одиниць у вибіркову сукупність (табл. 1) і чисельність вибіркової сукупності (табл. 2), при якій межі можливої помилки не перевищать деякої заздалегідь заданої дослідником величини. Для визначення чисельності вибірки слід вказати:

– розмір граничної помилки вибірки;

– рівень варіації (дисперсія, коефіцієнт варіації тощо);

– рівень надійної ймовірності (нормоване відхилення).

Таблиця 1

Способи відбору одиниць у вибіркову сукупність

Тип відбору	*Суть відбору*
Випадковий	Одиниця попадає у вибірку за жеребом (випадково)
	Після реєстрації одиниця повертається до генеральної сукупності і знову може бути відібраною
Безповторний	Після реєстрації одиниця не повертається до генеральної сукупності і не може бути відібраною знову
Механічний	Одиниці генеральної сукупності розміщують у певному порядку, а потім вибирають їх через певний інтервал (кожен 3-й, 10-й…)
Типовий	Генеральну сукупність поділяють на типові групи, а потім з кожної з них відбирають необхідну кількість одиниць.
Серійний	Відбір роблять серіями безповторним або механічним відбором

Таблиця 2

Обчислення чисельності вибірки

Спосіб відбору	*Середня*	*Частка*
Випадковий (повторний)	$n = \frac{t^2\sigma^2}{\varepsilon_{\tilde{x}}^2}$ (1), $n = \frac{t^2V^2}{(\varepsilon_p\%)^2}$ (2)	$n = \frac{t^2\omega(1-\omega)}{\varepsilon_\omega^2}$ (3)
Випадковий (безповторний), механічний	$n = \frac{t^2\sigma^2 N}{t^2\sigma^2 + \varepsilon_{\tilde{x}}^2 N}$ (4), $n = \frac{t^2V^2 N}{t^2V^2 + (\varepsilon_p\%)^2 N}$ (5)	$n = \frac{t^2\omega(1-\omega)}{t^2\omega(1-\omega) + \varepsilon_\omega^2 N}$ (6)
Типовий	$n = \frac{t^2\tilde{\sigma}_{зал}^2 N}{t^2\tilde{\sigma}_{зал}^2 + \varepsilon_{\tilde{x}}^2 N}$ (7)	$n = \frac{t^2\omega(1-\omega)N}{t^2\omega(1-\omega) + \varepsilon_\omega^2 N}$ (8)
Середній	$n = \frac{t^2\sigma_{м.с.}^2 N}{t^2\sigma_{м.с.}^2 + \varepsilon_{\tilde{x}}^2 N}$ (9)	$n = \frac{t^2\omega_{м.с.}(1-\omega_{м.с.})N}{t^2\omega_{м.с.}(1-\omega_{м.с.}) + \varepsilon_\omega^2 N}$ (10)

Примітка 1: σ – середнє квадратичне відхилення ($\sigma = \frac{x_{\max} - x_{\min}}{6}$ – якщо невідомо); σ^2 – дисперсія, ω, $\omega_{м.с.}$ – вибіркові частки, ε – гранична помилка вибірки, t – нормоване відхилення, V – коефіцієнт варіації, $\tilde{\sigma}_{зал}^2$ – внутрішньогрупова (залишкова) варіація, N_c – кількість серій, n_c – кількість серійно відібраних одиниць.

Примітка 2: зазначені формули передбачають чисельність вибірки, що перевищує 30 одиниць, тобто великі вибірки.

Покажемо, як використати дані таблиці для проведення педагогічних експериментів (на прикладі ситуацій, з якими можна зустрітися у реальному навчальному процесі).

Ситуація 1. Обласний комітет професійної освіти планує вибіркове визначення середнього балу успішності з виробничого навчання учнів груп “Операторів комп’ютерного набору”. Загальна кількість учнів, які навчаються у таких групах становить 1250. За зданими

до комітету звітами у кінці попереднього року встановлено, що середній бал успішності складає 7,8 бала, а середнє коливання успішності дорівнює 0,5 бала.

Потрібно визначити, скільки учнів потрібно вибірково обстежити, щоб визначити середній бал успішності з гранично допустимою помилкою, що не перевищує 0,1 бала (при надійному рівні ймовірності P=0,9545). Учнів вибирають способом *випадкового безповторного відбору*.

Розрахунки:

З умови задачі отримуємо наступні дані:

– генеральна сукупність N=1250

– середнє квадратичне відхилення σ =0,5

– гранична помилка вибірки ε =0,1

– нормоване відхилення t =2,0 (за таблицями значень інтеграла ймовірностей).

За формулою (4) отримаємо:

$$n = \frac{t^2\sigma^2 N}{t^2\sigma^2 + \varepsilon_{\tilde{x}}^2 N} = \frac{2^2 \cdot 0{,}5^2 \cdot 1250}{2^2 \cdot 0{,}5^2 + 0{,}1^2 \cdot 1250} = \frac{4 \cdot 0{,}25 \cdot 1250}{4 \cdot 0{,}25 + 0{,}01 \cdot 1250} = \frac{1250}{13{,}5} \approx 93 \text{ учні}$$

Таким чином, досить вибірково обстежити 93 учнів, щоб з ймовірністю помилки лише у 5 випадках зі 100, визначити середній бал учнів груп “Операторів комп’ютерного набору” з виробного навчання з похибкою, що не перевищує 0,1 бала.

Для більш високої гарантії результатів вибіркового спостереження можна збільшити точність вибірки, зменшивши розміри допустимої помилки у два рази (0,05 бала). Тоді чисельність вибірки (за тих самих умов) становитиме:

$$n = \frac{t^2\sigma^2 N}{t^2\sigma^2 + \varepsilon_{\tilde{x}}^2 N} = \frac{2^2 \cdot 0{,}5^2 \cdot 1250}{2^2 \cdot 0{,}5^2 + 0{,}05^2 \cdot 1250} = \frac{4 \cdot 0{,}25 \cdot 1250}{4 \cdot 0{,}25 + 0{,}0025 \cdot 1250} = \frac{1250}{4{,}125} \approx 303 \text{ учні}$$

Ситуація 2. Під час проходження виробничої практики учнями будівельного профілю передбачається докладне вивчення їх продуктивності праці. За результатами вибіркового дослідження щодня визначатимуть кількість закладених учнем у кладку цеглин.

Потрібно встановити (при надійному рівні ймовірності P=0,9545), скільки учнів підлягає *вибірковому безповторному обстеженню*, щоб визначити середній денний виробіток на учня з помилкою, яка не перевищує 5%. З минулорічних досліджень відомо, що денний виробіток учнів коливається у межах 20%. Загальна кількість учнів, які виходять на практику 250 чоловік.

Розрахунки:

З умови задачі отримуємо наступні дані:

– генеральна сукупність N=250

– коефіцієнт варіації V =20%

– гранична помилка вибірки ε =5%

– нормоване відхилення t =2,0 (за таблицями значень інтеграла ймовірностей).

За формулою (5) отримаємо:

$$n = \frac{t^2 V^2 N}{t^2 V^2 + (\varepsilon_p\%)^2 N} = \frac{2^2 \cdot 20^2 \cdot 250}{2^2 \cdot 20^2 + 5^2 \cdot 250} = \frac{400000}{7850} \approx 51 \text{ учень}$$

Отже, вибірковому спостереженню підлягає 51 учень, що становить 20% загальної кількості (ω = 51 : 250 = 0,204). Це дасть змогу визначити середній денний виробіток учнів під час виробничої практики з точністю ±5% з ймовірністю помилки лише у 5 випадках зі 100.

Ситуація 3. На території Дрогобицького району у 6 професійно-технічних училищах навчаються 13 груп (325 учнів) за спеціальністю “Обліковець бухгалтерських даних”. З них: 150 – учні першого курсу, 125 – учні другого курсу, 50 – учні третього курсу. Для визначення середнього балу зі спецдисциплін передбачається проведення *типової вибірки з пропорційним відбором* (відбір всередині груп є механічним).

Потрібно визначити, яку кількість учнів потрібно відібрати, щоб з ймовірністю P=0,9545 помилка вибірки не перевищувала 0,15 бала. Відомо, що середнє коливання

успішності становить 0,5 бала.

Розрахунки:

З умови задачі отримуємо наступні дані:

– генеральна сукупність N=325

– чисельність учнів різних курсів N_1=150, N_2=125, N_3=50

– середнє квадратичне відхилення σ =0,5

– гранична помилка вибірки ε =0,15

– нормоване відхилення t =2,0 (за таблицями значень інтеграла ймовірностей).

За формулою (7) отримаємо:

$$n = \frac{t^2 \tilde{\sigma}^2_{зал} N}{t^2 \tilde{\sigma}^2_{зал} + \varepsilon^2_{\tilde{x}} N} = \frac{2^2 \cdot 0{,}5^2 \cdot 325}{2^2 \cdot 0{,}5^2 + 0{,}15^2 \cdot 325} = \frac{325}{8{,}3125} \approx 40 \text{ учнів}$$

Отже, щоб визначити середній бал зі спецпредметів з помилкою, що не перевищує 0,15 бала, слід вибірково обстежити 40 учнів.

Обчислимо чисельності окремих типових груп у генеральній сукупності учнів, яких потрібно відібрати до вибірки з кожного курсу за формулою: $n_i = n\frac{N_i}{N}$, де n_i – вибіркова чисельність учнів різних курсів, n – загальна чисельність вибіркової сукупності (40 учнів), N_i – чисельність учнів за курсами в генеральній сукупності, N – чисельність генеральної сукупності. Таким чином, із загальної кількості учнів (40) слід вибрати:

учнів першого курсу	*учнів другого курсу*	*учнів третього курсу*
$n_1 = 40 \cdot \frac{150}{325} \approx 19$	$n_2 = 40 \cdot \frac{125}{325} \approx 15$	$n_3 = 40 \cdot \frac{50}{325} \approx 6$

Ситуація 4. У львівських ПТНЗ сформовано 30 бригад з учнів поліграфічного профілю (по 5 чоловік у кожній). Вони проходитимуть підбиратимуть книжки на великому поліграфічному підприємстві. Для вивчення їх продуктивності праці передбачається *серійна вибірка* бригад способом безповторного відбору.

Потрібно визначити, яку кількість серій (бригад) треба відібрати, щоб з надійним рівнем ймовірності P=0,9545 гранична помилка вибіркового змінного виробітку не перевищувала 4 сторінок. Попередній дослідження показали, що міжбригадна варіація змінного виробітку становили 7 сторінок.

Розрахунки:

З умови задачі отримуємо наступні дані:

– генеральна сукупність N=30

– середнє квадратичне відхилення σ =10

– гранична помилка вибірки ε =5

– нормоване відхилення t =2,0 (за таблицями значень інтеграла ймовірностей).

За формулою (9) отримаємо:

$$n = \frac{t^2 \sigma^2_{м.с.} N}{t^2 \sigma^2_{м.с.} + \varepsilon^2_{\tilde{x}} N} = \frac{2^2 \cdot 7^2 \cdot 30}{2^2 \cdot 7^2 + 4^2 \cdot 30} = \frac{5880}{676} \approx 9 \text{ бригад}$$

Отже, вибіркове спостереженню 9 бригад дасть змогу з високим рівнем ймовірності визначити змінний виробіток учнів з помилкою, що не перевищує 4 сторінок.

Надзвичайну важливість для експериментальної роботи має перевірка статистичних гіпотез[1] щодо істотності відмінностей між показниками двох вибірок (контрольної та експериментальної). Найбільш поширеною методикою є перевірка нуль-гіпотези, яка стверджує, що істинна різниця між фактичними і теоретичними показниками дорівнює нулю. Цій гіпотезі протиставляється

[1] *Статистичною гіпотезою* називають припущення відносно параметрів розподілу генеральної сукупності, яке перевіряють на основі вибіркового спостереження.

альтернативна гіпотеза, яка заперечує нульову. Важливе значення при перевірці відіграє рівень значущості[2], який страхує експериментатора від помилок. Під час такої перевірки встановлюють, чи узгоджуються дані спостереження з висунутою гіпотезою, чи можна відмінності між гіпотезою і результатами віднести до випадкових або ж ці відмінності зумовлені причинами, які діють систематично. Для перевірки гіпотез використовують статистичні критерії[3], серед яких t-критерій нормального розподілу і розподілу Стьюдента, F-критерій Фішера-Снедекора, хі-квадрат розподілу Пірсона та інші. При формулюванні висновків за результатами перевірки гіпотези керуються таким правилом: якщо фактичне значення критерію потрапляє до критичної області, то нуль-гіпотезу відхиляють, інакше – приймають (розмір критичної області визначають за спеціальними таблицями).

Примітка: для великих вибірок використовують критерій нормального розподілу, а для малих (n<30) – t-критерій розподілу Стьюдента.

Покажемо, як можна скористатись нуль-гіпотезою для проведення педагогічних експериментів.

Ситуація 5. У групі "Операторів комп'ютерного набору" на уроках виробничого навчання у другій підгрупі використовувалися завдання інтегрованого типу, у той час як перша підгрупа розв'язувала типові вправи. У кожній підгрупі вибрані по 5 учнів, які на початок експерименту мали однакову швидкість набору (у символах на хвилину).

У кінці семестру визначено приріст швидкості набору. Потрібно статистично оцінити різницю між середніми по двох групах і визначити її характер (випадковий чи системний), оскільки чисельність вибірки є невеликою.

Розрахунки:

Оскільки формування груп є випадковим (незалежним), *оцінювати слід різницю між середніми.* У таблиці 3 наведені результати обчислення середніх приростів, їх квадратів та фактична різниця між середніми.

Таблиця 3

Прирости швидкості набору, сим/хв

Номер учня	Експериментальна група	Контрольна група	Квадрати приростів	
			експеримент	контроль
	x_{1i}	x_{2i}	x^2_{1i}	x^2_{2i}
1	20	15	400	225
2	27	20	729	400
3	25	18	625	324
4	28	19	784	361
5	29	22	841	484
Всього:	129	94	3379	1794
Середні:	25,8	18,8	Фактична різниця:	7,0

Нуль-гіпотеза – середні є рівними; альтернативна – середні є відмінними. Приймемо рівень значущості α =0,05 і скористаємось t-критерієм Стьюдента (бо n<30). Визначимо фактичне значення t-критерію Стьюдента і порівняємо його з табличним ($t_{факт} = \frac{\varepsilon_{факт}}{\overline{\mu}_{1-2}}$, де $\overline{\mu}_{1-2}$ – узагальнена середня помилка різниці середніх).

Для кожної вибірки обчислимо дисперсії, скориговані на втрату числа ступенів свободи варіації, квадрати середніх помилок і узагальнену середню помилку різниці середніх:

$$S_1^2 = \frac{\sum x_{1i}^2 - n_1 \tilde{x}_1^2}{n_1 - 1} = \frac{3379 - 5 \cdot 25,8^2}{5-1} = \frac{50,8}{4} = 12,7 \qquad \mu_1^2 = \frac{S_1^2}{n_1} = \frac{12,7}{5} = 2,54$$

[2] *Рівень значущості* – це мінімальна ймовірність, починаючи з якої можна визнати подію практично неможливою.

[3] *Статистичні критерії* – зведення правил, за якими перевірювану гіпотезу або приймають, або відхиляють.

$$S_2^2 = \frac{\sum x_{2i}^2 - n_2 \tilde{x}_2^2}{n_2 - 1} = \frac{1794 - 5 \cdot 18,8^2}{5 - 1} = \frac{26,8}{4} = 6,7 \qquad \mu_2^2 = \frac{S_2^2}{n_2} = \frac{6,7}{5} = 1,34$$

$$\bar{\mu}_{1-2} = \sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}} = \sqrt{\mu_1^2 + \mu_2^2} = \sqrt{2,54 + 1,34} = \sqrt{3,88} \approx 1,97$$

Обчислимо фактичне значення t-критерію Стьюдента і знайдемо табличне значення при α =0,05 і $k = (n_1 - 1) + (n_2 - 1) = 8$:

$$t_{факт} = \frac{\varepsilon_{факт}}{\bar{\mu}_{1-2}} = \frac{7,0}{1,97} \approx 3,55 \qquad t_{0,05} = 2,31 .$$

Таким чином, $t_{факт} > t_{0,05}$; $3,55 > 2,31$. Це означає, що висунута нульова гіпотеза не справджується, середні в генеральних сукупностях не є рівними, тому використання завдань інтегрованого типу стимулює підвищення швидкості набору.

Ситуація 6. У групах “Операторів поштового зв’язку” на уроках виробничого навчання у другій підгрупі змінили розподіл часу за інструктажами і упродовж п’яти місяців визначали середній бал у кожній з підгруп.

Потрібно перевірити статистичну гіпотезу відносно середньої різниці між парами взаємопов’язаних спостережень у генеральній сукупності.

Розрахунки:

Оскільки спостереження двох вибірок попарно взаємопов’язані (залежні вибірки), порівнюють *середнє значення різниці* між парами спостережень ($\tilde{d}$). У таблиці 4 наведені результати обчислення різниць між парами значень та їх квадратів**.**

Таблиця 4

Успішність учнів на уроках виробничого навчання

Перевірка	Варіант досліду		Різниця	Квадрат різниці
	Експеримент	Контроль		
	x_{1i}	x_{2i}	$d = x_{1i} - x_{2i}$	d^2
1	7,4	7,1	0,3	0,09
2	8,0	7,5	0,5	0,25
3	7,9	7,4	0,5	0,25
4	8,2	7,8	0,4	0,16
5	8,5	7,7	0,8	0,64
Разом:	40,0	37,5	2,5	1,39
Середні:	8,0	7,5	0,5	–

Нуль-гіпотеза – різниця є рівною нулю; альтернативна – різниця існує. Приймемо рівень значущості α =0,05 і скористаємось t-критерієм Стьюдента (бо n<30). Визначимо фактичне значення t-критерію Стьюдента і порівняємо його з табличним ($t_{факт} = \frac{|\tilde{d}|}{\mu_{\tilde{d}}}$, де $\mu_{\tilde{d}}$ – середня помилка середньої різниці).

Обчислимо скориговану дисперсію середньої різниці, визначимо середню помилку середньої різниці і фактичне значення t-критерію Стьюдента:

$$S_{\tilde{d}}^2 = \frac{\sum d_i^2 - n(\tilde{d})^2}{n - 1} = \frac{1,39 - 5 \cdot 0,5^2}{5 - 1} = \frac{1,39 - 1,25}{4} = 0,35$$

$$\mu_{\tilde{d}} = \sqrt{\frac{S_{\tilde{d}}^2}{n}} = \sqrt{\frac{0,35}{5}} = \sqrt{0,7} = 0,84 \qquad t_{факт} = \frac{|\tilde{d}|}{\mu_{\tilde{d}}} = \frac{0,5}{0,84} = 0,59$$

Знайдемо табличне значення при α =0,05 і $k = n - 1 = 4$: $t_{0,05} = 2,78$

Таким чином, $t_{факт} < t_{0,05}$; $0,59 < 2,78$. Це означає, що висунута нульова гіпотеза справджується, а отже величина середньої різниці між успішністю не є зумовленою новим розподілом часу між інструктажами.

Особливості використання *перевірки гіпотези про незалежність емпіричних розподілів* з використанням χ^2-критерію як критерію незалежності показано у експериментальній частині дослідження на тему "Методичні засади інтегрованого уроку виробничого навчання у підготовці операторів комп'ютерного набору" [8].

У підсумку слід зазначити, що педагогічний експеримент справа надзвичайно складна та відповідальна. Від вирішення питань, які розглянуті у даній статті залежить успіх чи не усієї справи. Тому потрібно надзвичайно скрупульозно задавати розмір граничної помилки вибірки, рівень варіації (дисперсія, коефіцієнт варіації тощо), рівень надійної ймовірності (нормоване відхилення) та підбирати спосіб відбору одиниць до вибіркової сукупності

На жаль, розмір однієї статті не дозволяє показати можливості різних підходів щодо експериментальної роботи. Переконані, що розглянуті в статті ситуації реалізації на практиці вимог до чисельності вибірки та вибір способів перевірки статистичних гіпотез педагогічного експерименту стануть у пригоді для тих, хто впритул підійшов до організації та проведення педагогічних експериментів власних досліджень.

Література:

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Воловик П.М. Проблеми порівняння ефективності різних форм і методів навчання та виховання // Неперервна професійна освіта: теорія і практика – 2001. – Випуск 2. – С.93-102.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. Методичні поради молодим науковцям. – К., 1995. – 37 с.
4. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной подготовке. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
5. Методы педагогических исследований / Под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.
6. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
7. Ничкало Н.Г. Проблеми формування сучасного виробничого персоналу в Україні: стратегія і перспективи наукових пошуків // Педагоігка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Збірник наукових праць / За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. – К: Вид.центр НТУ "ХПІ", 2003. – С.139-153.
8. Стечкевич О.О. Методичні засади інтегрованого уроку виробничого навчання у підготовці операторів комп'ютерного набору. Автореф. дис. к-та пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Дрогобич: Коло, 2003. – 20 с.

УДК 377

В.В. Харабет
м. Маріуполь

ІСТОРИКО-КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Концептуальні ідеї та погляди, представлені в Національній доктрині, не тільки визначають стратегію та основні напрями розвитку професійно-технічної у першій чверті XXI століття, але й відображають історичний досвід розвитку системи професійно-технічної освіти. У Національній доктрині професійно-технічна освіта виступає як одна зі складових загальнонаціональної системи освіти, спрямованої на забезпечення "… рівного доступу до здобуття якісної освіти" [9, 3]. Цілі та пріоритетні напрямки Національної доктрини охоплюють усі компоненти педагогічних систем професійно-технічної освіти.

Педагогічні системи традиційної професійно-технічної освіти складалися протягом більше, ніж столітнього періоду. Перші ознаки сучасних педагогічних систем професійно-технічної освіти були позначені в "Основних положеннях про промислові училища" [14]. Подальші періоди, пов'язані з соціально-економічними та політичними подіями, виступали факторами зовнішнього середовища педагогічних систем, змінюючи їх цілезмістовний стан. Однак, структура педагогічних систем залишається інваріантною, інваріанти та її компоненти, які в сучасних педагогічних системах представлені цілями та змістом, учнями та педагогічними працівниками, навчально-виробничим процесом, матеріально-технічною базою та комплексним методичним забезпеченням.

Педагогічні системи професійно-технічної освіти складалися та розвивалися на ґрунті власних принципів – закономірностей, що несуть у собі специфіку освітніх та виробничих систем галузей економіки. Тому з науково-практичної точки зору побудова сучасної законодавчо-нормативної бази підготовки робітничих кадрів вельми важливим є історичний досвід розвитку системи професійно-технічної освіти.

У радянській історіографії професійно-технічної освіти слід відзначити роботи С.Я. Батишева, А.А. Булгакова, А.Н. Веселова, Л.Н. Костюкевич, М.Ф. Пузанова і Г.І. Терещенка, присвячені становленню та розвитку професійно-технічної освіти й її педагогічних систем.

У сучасній педагогічній науці з'явилася ціла низка робіт, присвячених історико-педагогічним дослідженням з позицій сучасних аспектів підготовки робітничих кадрів. Це роботи В.І. Гайдукевич, О.М. Коханка, І.Л. Лікарчука, Н.В. Михайловської, Н.Г. Ничкало, Н.О. Падун, Ю.І. Поліщук, Н.О. Талалуєвої, О.І. Щербак.

І.Л. Лікарчук, досліджуючи історичний шлях і перспективи професійно-технічної освіти України, наводить порівняльний аналіз основних періодів розвитку системи підготовки робітничих кадрів в Україні та приходить до висновку, що вирішення сучасних проблем можливе лише "…знаючи історію системи, враховуючи її позитивні і негативні надбання" [6, 75].

Досліджуючи проблеми професійно-технічної освіти в екстремальних соціально-економічних умовах 30-х років XX століття Н.О. Падун відзначає, що "…пошук шляхів розв'язання проблеми професійної освіти здійснювався з урахуванням реального стану і специфіки різних галузей народного господарства. Одним із важливих факторів цього процесу було створення професійних закладів різного типу, а отже і створення різних типів педагогічних систем" [16, 13].

У 1984 році були прийняті "Основні напрями реформування загальноосвітньої та професійної школи", згідно з якими середні профтехучилища стають єдиними типом навчального закладу в системі профтехосвіти, а отже й основним типом педагогічної системи стають системи на базі середньої освіти [13]. Починаючи з 1990 року, як відзначає у своїх дослідженнях О.М. Коханко, в офіційних документах "зникло" СПТУ як тип навчального

закладу. У зв'язку з цим і змінюється статус змістовного компонента педагогічних систем, в яких основний зміст спрямований на теоретичну підготовку засвоєння практичної, професійної діяльності учнів [5].

"Учні" як головний компонент педагогічних систем професійно-технічної освіти стають предметом дослідження В.І. Гайдукевич у школах, ФЗУ в 20-ті роки в Україні. Як покажуть подальші політичні події, саме "учні" стануть предметом "пильної уваги" політичної системи держави. Ідеологізація процесу навчання та політизація педагогічних систем охопить усі подальші періоди радянської профтехосвіти [1].

Змістовний компонент педагогічних систем кінця XIX – початку XX століття є предметом дослідження Н.О. Талалуєвої, а науково-методичне забезпечення – в дослідженнях Н.В. Михайловської [5, 7]. Визначаючи значущість даних компонентів у педагогічних системах в історичному аспекті автор розглядають їх у взаємозв'язку не тільки з соціально-економічними умовами, але й його взаємозв'язку з іншими компонентами педагогічних систем, розкриваючи їх специфіку в період, який досліджується.

У роботах, що стосуються аналізу педагогічних систем в історії підготовки робітничих кадрів, приділяється увага окремим компонентам у відповідності з поставленими цілями дослідження. Однак, аналіз компонентів, що становлять цілісну структуру педагогічних систем професійно-технічної освіти не стає предметом спеціальних досліджені та їх порівняльного аналізу.

Основне завдання даного дослідження пов'язане з історико-документальним аналізом педагогічних систем професійно-технічної освіти, їх компонентів у періоди, що прийняті в сучасній історіографії профтехосвіти [6].

Історико-компонентний аналіз педагогічних систем професійно-технічної освіти проведений на ґрунті законодавчо-нормативних документів, що відображають специфіку періодів розвитку системи профтехосвіти.

Цільовий компонент педагогічних систем промислових училищ згідно з "Основними положеннями про промислові училища" [14] середнього, нижчого за ступенем промислових училищ та ремісничої освіти в системі підготовки робітничих кадрів у Росії, яка тільки формувалася. Головною метою виступало поширення серед чоловічого населення технічної освіти. "У залежності від сходинки промислового училища цілі диференціювалися", визначаючи також і диференціацію педагогічних систем [14, 198].

"Кодекс законів про народну освіту УРСР" (1922 р.) відкриває період ідеологізації освіти. Головною метою "…радянського виховання та освіти є визволення мас, які працюють, з-під ярма духовної неволі, розвиток їхньої свідомості, створення нового покоління людей комуністичного суспільства…" [4, 209]. Даний вектор цілей радянського виховання стане основним в усіх подальших законодавчих і нормативних актах, що стосуються освіти та професійно-технічної освіти зокрема.

У розвитку даної мети виступали й основні завдання профосвіти, які пов'язувалися з "продукцією всіх видів кваліфікованої робітничої сили, необхідної для відбудови народного господарства та соціалістичного будівництва" [4, 215].

Важливим завданням профосвіти в цей період є здійснення "…пролетаризації школи шляхом створення відповідних організаційних форм робітничої школи (школи робітничої молоді, робітничі курси, вечірні робітничі технікуми та робфаки). Пролетаризація шкіл пов'язувалася не тільки через розподіл учнів-представників пролетарів, які вступають до навчання, але й "шляхом укорінення у шкільній системі профосвіти політичних дисциплін та інших форм політичного виховання [4, 216].

Характерною особливістю становлення радянської системи профтехосвіти є базування на двох головних підґрунтях народного господарства: індустріально-технічному (переважно в містах) та сільськогосподарському (на селі). Відповідно до цього основними галузями масової профосвіти стає індустріально-технічна та сільськогосподарська освіта [4, 216].

Як покажуть подальші події, пов'язані з розвитком радянської системи профтехосвіти, саме ці два напрямки народного господарства будуть становити основу її становлення та

виступати об'єктом загальної уваги держави й суспільства.

У жовтні 1929 року Центральний Виконавчий Комітет і Рада Народних Комісарів приймає Постанову "Про встановлення єдиної системи індустріально-технічної освіти" [10]. У зв'язку з цим "основним завданням кожної установи системи індустріально-технічної освіти в Союзі РСР є підготовка робітників певного рівня кваліфікації стосовно практичних потреб певної галузі народного господарства" [10, 1178].

Метою підготовки кваліфікованих робітників є "…безпосередні самостійні виконавці певних виробничих операцій; висококваліфіковані робітники з організаторськими функціями; робітники універсального типу з підвищеною та середньою кваліфікаціями та робітники на розчленованих операціях" [10, 1179]. Основним принципом підготовки спеціалістів та робітників усіх рівнів була "різко виражена виробнича спеціалізація".

Сорокові роки XX століття були відзначені мілітаризацією народного господарства. У вирішенні поставлених завдань найважливіша роль відводилася підготовці робітничих кадрів. Основною метою Указу Президії Верховної Ради СРСР від 2 жовтня 1940 року було створення Державних трудових резервів СРСР [11]. В Указі підкреслювалося, що "без неперервного поповнення складу робітничого класу неможливий успішний розвиток промисловості країни". Екстремальні умови військового часу (1941-1945 рр.) показали роль та значущість системи професійно-технічної освіти у вирішенні поставлених завдань і, перш за все, це стосувалося індустріально-технічних професій, ремісничих, залізничних училищ та шкіл фабрично-заводського навчання.

Закон "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР" (17 квітня 1959 р.) основним завданням професійно-технічної освіти молоді визначає як "…плановану та організовану підготовку для всіх галузей народного господарства культурних і технічно освічених кваліфікованих робітників та працівників сільського господарства, так і комуністичне виховання учнів, їх ідейне загартування, формування в учнівської молоді комуністичного ставлення до праці" [3, 22].

Головними завданнями професійно-технічних навчальних закладів згідно з "Основами законодавства Союзу РСР та союзних республік про народну освіту" (1973 р.) стають:

– підготовка для народного господарства всебічно розвинених, технічно освічених та культурних молодих кваліфікованих робітників;

– здійснення в середніх професійно-технічних училищах професійної та загальної середньої освіти молоді;

– формування в учнів марксистсько-ленінського світогляду, виховання в них високих моральних якостей…"[12, 21].

Реформа загальноосвітньої та професійної шкіл (1984 р.) стає останнім кроком до вдосконалення радянської системи професійно-технічної освіти. Згідно з матеріалами реформи основні зусилля повинні бути спрямовані не на реорганізацію, а на "…подальший розвиток та вдосконалення системи професійно-технічної освіти як основної форми планованої підготовки кваліфікованих робітничих кадрів, підвищення її ролі в здійсненні переходу до загального професійного навчання молоді"[13, 84].

При цьому особливо підкреслювалося про необхідність "…підсилення ідейно-політичної спрямованості навчально-вихованого процесу та формування в учнів марксистсько-ленінського світогляду…"[13, 84].

1991 рік – рік проголошення незалежності України та початку розбудови національної системи професійно-технічної освіти. Згідно з Законом "Про професійно-технічну освіту" (1988 р.) метою професійно-технічної освіти є: забезпеченням громадян України правом на здобуття професійно-технічної освіти відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, а також правом на перепідготовку та підвищення кваліфікації [2, 37].

"Учні" як компонент педагогічних систем промислових училищ у документі 1888 року були представлені особами всіх прошарків та вірувань, тобто законодавчим актом переважно встановлювалася демократичність формування контингенту училищ [14, 200]. Прийом учнів до навчальних закладів різного ступеня був диференційований у залежності від рівня

загальноосвітньої підготовки тих, хто вступає в училище [14, 201].

Положенням установлюються й критерії закінчення училищ [14, 206], а також визначається відповідальність учнів у випадку арешту або їх затримання за участь чи за підозру у скоєнні кримінального злочину [14, 205].

Згідно з Законом 1922 року підлітки, що вступають до школи, за загальним правилом мусять бути елементарно письменні (вільне читання, письмо та лічба).

Після закінчення профшколи учень вступає до праці за своїм фахом як практикант або одержує чин кваліфікованого робітника.

Навчання у школах було безкоштовним, що виступало фактором соціального захисту молоді. Слід також урахувати, що даним Законом передбачалася сплата праці учнів, яка здійснювалася згідно з діючими тарифними положеннями як за повний восьмигодинний робочий день. Дане положення зберігатиме свою значущість у соціальному захисті молоді та в подальших законодавчих актах професійно-технічної освіти [4, 226].

Характерною особливістю Постанови 1929 року було положення, згідно з яким "установи індустріально-технічної освіти повинні готувати фахівців у першу чергу з робітників, дітей робітників та бідняцько-середняцького селянства" [10, 1179].

Слід відзначити, що із впровадженням у дію даної Постанови встановлювався контингент щорічного прийому до різних навчальних закладів технічного профілю. Вживалися термінові заходи щодо забезпечення додаткової робітничої освіти та заочного навчання для підготовки й перепідготовки кадрів промисловості й транспорту [10, 1182].

Указ 1940 року підсилив не тільки увагу до учнів, але й вимоги до них на рівні військового часу. Створення державних трудових резервів фактично було пов'язане з мобілізацією молоді в різних училищах для підготовки робітничих кадрів, що виступають як державний стратегічний резерв.

Навчання в ремісничих, залізничних училищах та школах фабрично-заводського навчання здійснювалося безкоштовно, учні в період навчання знаходилися на утриманні держави. Саме дані умови стали соціальним захистом молоді у важкі передвійськові і військові роки та зміцнили позиції професійно-технічної освіти в суспільстві. Витрати на підготовку кваліфікованих робітників держава компенсувала обов'язковістю чотирирічного відпрацювання учнів на державних підприємствах. Такі були жорсткі умови, що диктувалися напередодні війни 1941 року [11, 101-111].

Військові та післявійськові часи відіграли особливу роль у створенні системи професійно-технічної освіти, довівши життєздатність підготовки робітничих кадрів в екстремальних умовах.

Законом 1959 року зберігаються положення про соціальну захищеність учнів. Це, передусім, стосувалося повного державного забезпечення для учнів-сиріт, вихованців дитячих будинків та дітей із багатодітних сімей. Законом також передбачалося "…змінити існуючі умови матеріального забезпечення учнів, запровадивши виплату заробітної плати замість безплатного обмундирування та харчування [3, 25].

Основи Законодавства 1973 року визначали професійно-технічні навчальні заклади як основну школу професійно-технічної освіти молоді та формування гідного поповнення робітничого класу [12, 20].

Реформа загальноосвітньої та професійної шкіл 1984 року особливу увагу приділяє учням. Це, перш за все, стосувалося "політичного, трудового та морального виховання молоді" [13, 39]. Серед основних завдань, пов'язаних зі здійсненням реформ були: підсилення відповідальності учнів за якість навчання, дотримання навчальної та трудової дисциплін, підвищення їх суспільної активності на ґрунті розвитку самоуправління в учнівських колективах [13, 41].

Особливо було підкреслено, що "…кожний молодий робітник повинен виховуватися як громадянин соціалістичного суспільства, патріот та інтернаціоналіст, активний глядач комунізму" [13, 84].

Закон України "Про професійно-технічну освіту" (1998 р.) окремим розділом виділяє

суб'єктів професійно-технічної освіти – учнів [2, 58-61] та особливий соціальний захист учнів, слухачів професійно-технічних навчальних закладів [2, 61-62].

Поруч із правами учнів та гарантіями соціального захисту випускника професійно-технічного навчального закладу окремою статею визначені обов'язки та відповідальність учнів. Уперше визначені заохочення учня професійно-технічного закладу.

Педагогічні працівники як компоненти педагогічних систем професійно-технічної освіти найбільш повно були представлені в двох документах: Основних положеннях 1888 року та в Законі 1998 року [2, 14]. Слід відзначити, що в документі 1888 року викладачі високих розрядів називаються "заслуженими" [14, 203]. У решті документів різних періодів вони або відсутні, або стосуються окремих аспектів їх діяльності. Особливо слід виділити рекомендації, зазначені в матеріалах реформи 1984 року, де вказувалося на необхідність "ширше заохочувати фахівців виробництва, наставників молоді, ветеранів та передовиків праці до роботи з учнями", а також на "покращення керівництва первинними партійними організаціями училищ", звернувши особливу увагу на підсилення партійного прошарку серед майстрів виробничого навчання та викладачів суспільних дисциплін [13, 92].

Соціально-економічні проблеми, розвиток науки й техніки, удосконалення виробництва знаходять своє відображення у змістовному компоненті педагогічних систем професійно-технічної освіти, яка протягом більш ніж столітнього періоду завжди була в центрі уваги педагогічної науки й практики.

В Основних положеннях 1888 року змістовний компонент позначений загальними вказівками, що стосуються спеціальних та загальноосвітніх предметів. Зокрема вказується, що в промислових училищах переважне значення надається викладанню предметів, які безпосередньо відносяться до спеціальності училища, а також графічних занять та практичних вправ у прийомах виробництва. Викладання загальноосвітніх предметів обмежується повторенням курсу, пройденого в загальноосвітній школі, яка є підготовчою до училища. Передбачалися різні доповнення даного курсу тільки тими знаннями, які були необхідні в практичній діяльності учнів [14, 199].

Закон 1922 року також обмежується загальними вказівками за змістом навчання учнів. Шкільний план, програми та методи праці, уся теоретична та практична частини профшколи повинні будуватися цілком на досягненні основного завдання – необхідної та достатньої підготовки робітника певної спеціалізації [4, 220]. Трохи інший підхід до змістовного компонента був представлений у розділі, що стосувався шкіл робітничої молоді. Наявні програми встановлюють лише в загальних рисах напрямок та межі діяльності педагогів у навчанні. Уперше в законодавчому документі позначаються вказівки, що "здійснення та пристосування цих програм та шкільних планів надається колективній творчості та ініціативі керівників школи" [4, 227].

Загальні вказівки властиві й документу 1929 року, який установлював, що "програми та навчальні плани установи індустріально-технічної освіти повинні здійснюватися на ґрунті міцного зв'язку з виробництвом та неперервною виробничою практикою. Вони повинні "будуватися з таким розрахунком, щоб кожна установа індустріально-технічної освіти давала учням завершену та конкретну виробничу кваліфікацію" [10, 1179].

Подальші законодавчі акти та нормативні документи (1940, 1959, 1973 рр.) не стосувалися змістовного компонента педагогічних систем професійно-технічної освіти. Матеріали реформи 1984 року стосувалися розробки навчальних планів і програм за спеціальними предметами, які повинні були "забезпечити високий науковий рівень та доступність змісту кожного навчального предмета, усунувши надлишково ускладнений та вторинний матеріал [13, 86].

Більш докладно та всебічно змістовний компонент представлений у Законі 1998 року, в якому даному компоненту відводиться окремий розділ – зміст професійно-технічної освіти [2]. Слід відзначити, що його розробка пов'язується не тільки з розбудовою національної системи професійно-технічної освіти, але й з тенденцією в системі підготовки робітничих кадрів в європейському та світовому просторі [8, 15].

В Основних положеннях 1888 року навчально-виробничий процес позначений тільки терміном його тривалості [14, 199], а матеріально-технічна база обмежується вказівкою на необхідність у промислових училищах мати бібліотеку, а також кабінет, де знаходяться посібники для малювання й креслення. Особливо обговорювалося, що в училищах мають бути пристосування для практичних занять вихованців або можливість проведення таких занять має забезпечуватися на промислових підприємствах [14, 201].

Законом 1922 року встановлювалося, що нові методи навчання повинні бути побудовані на зв'язку продукційних процесів /практики/ з науковим та навчальним узагальненням цих процесів (теорії)" [4, 215]. Установлювалась і тривалість навчально-виробничого процесу. Особливо обговорювалося створення матеріально-технічної бази навчально-виробничого процесу, більш ширше та конкретніше, ніж в Основних положення 1888 року. Зокрема, було вказано, що "кожна профшкола повинна мати у своєму розпорядженні господарські підприємства, що відповідають її виробничій кваліфікації. Профшколи, що не мають з будь-яких причин власних підприємств, можуть організуватися при відповідних приватних чи державних підприємствах" [4, 224]. У документах 1973 року даного роду підприємства виступали в ролі "базових підприємств".

У документах 1929 і 1940 років дані компоненти педагогічних систем не знаходять свого представлення.

У Законі 1959 року були представлені загальні вказівки на необхідність забезпеченням сучасним виробничим устаткуванням, матеріалами й інструментами, а також створенням умов для успішного проведення навчального процесу [3, 26]. Найбільш важливого значення набуває навчально-виробничий процес та матеріально-технічна база з моменту прийняття Закону 1973 року, в якому окремою статею були визначені "взаємовідносини професійно-технічних навчальних закладів з базовими підприємствами, установами та організаціями [12, 21]. Саме в цей період починається зміцнення матеріально-технічної бази в училищах, яке набуло широкого розмаху. Як покажуть подальші події, саме матеріально-технічна база, створена в системі профтехосвіти в передперебудівний період, відіграє найрішучішу роль у збереженні позиції навчальних закладів.

Реформа 1984 року не внесла суттєвих змін у положення, зазначені в Законі 1973 року. Серед основних завдань здійснення реформи загальноосвітньої та професійної шкіл є також "зміцнення матеріально-технічної бази навчальних закладів" [13, 41]. Згідно з матеріалами Реформи 1984 року в перспективи передбачалося зблизити та поєднати загальноосвітню та професійну школи. У зв'язку з цим різні типи професійно-технічних навчальних закладів реорганізовувалися в єдиний тип навчального закладу – "Середні професійно-технічні училища". Навчально-виробничий процес суттєво змінював цілезмістовний компонент педагогічних систем професійно-технічної освіти [13, 43].

Відмінною особливістю Закону 1998 року є спеціальна розробка Положення про професійно-технічний навчальний заклад" і "Положення про організацію навчально-виробничого процесу в професійно-технічних навчальних закладах" у розвитку розділу "Організація навчального процесу в професійно-технічних навчальних закладах" [2].

Навчально-методичний компонент педагогічних систем професійно-технічної освіти в законодавчих актах і нормативних документах з 1888 року до 1998 року в різній мірі напрацьованості відображав стан педагогічної науки й підходи до навчально-методичного забезпечення навчально-виробничого процесу.

Основні положення 1888 року пов'язують даний компонент тільки з необхідністю мати "навчальні посібники, стосовно тієї спеціальності, що вивчається в училищі"[14, 201].

Окремі вказівки, що стосуються навчально-методичного забезпечення, характерні й для Закону 1922 року: диференціації та обсягу програм. "Незважаючи на те, що пристосування існуючих програм та шкільних планів надавалося колективній творчості", однак, згідно з іншим положенням "Відхилення від нормального терміну в окремих випадках припускаються за окремими постановами Головпрофосу" [4, 220].

Централізація навчально-методичного забезпечення підсилюється з прийняттям

Постанови 1929 року, в якому передбачалося напрацювання та видання обов'язкових для застосування у всьому Союзі РСР типових положень про установи індустріально-технічної освіти та уніфікованих засад програм і навчальних планів цих установ [10, 1181].

Указ 1940 року та Закон 1973 року не визначають положення навчально-методичного забезпечення в педагогічних системах. Закон 1959 року даний компонент пов'язує з поліпшенням якості та збільшення випуску підручників та наочного приладдя, а також широкого використання в професійно-технічній освіті радіо й телебачення" [3, 28].

У матеріалах реформи 1984 року традиційно зберігається необхідність розробки навчальних планів та програм зі спеціальних предметів та на їх основі необхідність підготовки нових підручників. Особливо підкреслювалася увага до комплексного педагогічного забезпечення навчально-вихованого процесу [13, 86-87]. У реалізації даних положень у системі професійно-технічної освіти розгорнувся широкий новаторський рух, в якому були й школи передового педагогічного досвіду за комплексним навчально-методичним забезпеченням підготовки робітничих кадрів [18].

Основні законодавчі положення, що стосувалися навчально-методичного забезпечення, представлені в Законі 1998 року, які в більш широкому плані розроблені в Положеннях "Про професійно-технічний навчальний заклад" і "Про організацію навчально-виробничого процесу в професійно-технічних навчальних закладах" [2].

Історико-компонентний аналіз педагогічних систем професійно-технічної освіти може бути представлений такими попередніми висновками:

– структура педагогічних систем традиційної професійно-технічної освіти, що склалася, інваріантна, інваріантні її компоненти;

– зовнішнє середовище педагогічних систем професійно-технічної освіти, що впливає на її компоненти, викликає необхідність удосконалення педагогічних систем та пристосування до зовнішніх умов, які змінюються.

Принципово важливим є той факт, що зміна стану одного компонента педагогічної системи впливає на інші компоненти й педагогічну систему в цілому. Тому удосконалення сучасних педагогічних систем можливе через комплексний підхід, що охоплював у взаємодії всі компоненти педагогічної системи професійно-технічної освіти.

Література:

1. Гайдукевич В.І. Деятельность молодежных организаций по профессиональной подготовке учащихся школ ФЗУ в 20-е годы на Украине: Дисс….канд.пед.наук. – К., 1991. – 226 с.
2. Збірник законодавчих актів і нормативних документів системи професійно-технічної освіти. Том 1 / Упорядники: Зайчук В.О., Гуржій А.М., Томашенко В.В., Романенко В.П. /К.: Асоціація "Укркомунквалфікадри". – 285 с.
3. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР. – К.: Радянська школа, 1959. – 25 с.
4. Кодекс Законів про народну освіту УРСР // 1922 р. / І.Л.Лікарук. Професійно-технічна освіта в Україні: Історичний шлях і перспективи. Монографія. – К.: Педагогіка, 1999. – С. 209-228.
5. Коханко О.М. Становлення та розвиток підготовки кваліфікованих робітничих кадрів з середньою освітою в Україні /1969-1994 рр./ Автореферат дис… канд. пед. наук. – К., 1995. – 23 с.
6. Лікарчук І.Л. Професійно-технічна освіта України: історичний шлях і перспективи /Монографія/. – К.: Педагогіка, 1999. – 228 с.
7. Михайловська Н.В. Науково-методичне забезпечення діяльності професійно-технічних навчальних закладів України / 1921-1929 рр./ Дис… канд. пед. наук. – К., 1997. – 293 с.
8. Материалы Второго Международного Конгресса ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию /Образование и подготовка на протяжении всей жизни: мост в будущее. г. Сеул, Республика Корея, 26-30 апреля 1999 г./ Астана, 1999 г. – 90 с.
9. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 24 квітня – 1 травня 2002 р. – № 26. – С. 2-4.
10. Об установлении единой системы индустриально-технического образования /Собрание Законов и Распоряжений Рабоче-крестьянского Правительства СССР. 2 октября 1929 г. № 60 Отдел первый. – С. 1178-1182.
11. О Государственных Трудовых резервах СССР /Директивы ВКП/б и постановления Советского правительства о народном образовании. Выпуск – 2-й /Сборник документов за 1917-1947 гг. Издательство АПН РСФСР Москва – 1947 – Ленинград, – С. 109-112.
12. Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании. Москва.

Издательство «Известия Совета депутатов трудящихся СССР». – 1973. – 40 с.
13. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сб. документов и материалов. – М.: Политиздат, 1984. – 112 с.
14. Основные положения о промышленных училищах (1888 г.) // І.Л. Лікарук. Професійно-технічна освіта в Україні: Історичний шлях і перспективи. Монографія. – К.: Педагогіка, 1999. – С. 198-206.
15. Проблемы постсекундарного профессионального образования /Клуб профессионального образования стран Центральной и Восточной Европы/ 30 сентября – 2 октября 1996 /. – К.: Вища шк., 1998. – 236 с.
16. Падун Н.О. Професійно-технічна освіта в Україні: історія, досвід, проблеми/ 1929-1940 рр./ Монографія. – К.: ІПП ПО АПН України. 1999. – 150 с.
17. Талалуєва Н.О. Зв'язок загальноосвітніх і професійних шкіл / кінець XIX початок XX ст.// Неперервна професійна освіта: проблеми, пошук, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К: Віпол, 2000. – С. 298-319.
18. Харабет В.В. Организация и содержание работы республиканской школы передового педагогического опыта. ВНМЦ ПТО молодежи, Москва, 1989. – 54 с.

УДК 377.1

Т.О. Шаргун
м. Львів

ПРОБЛЕМА ПОЗАУРОЧНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ У ПТНЗ: АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ

У Національній доктрині розвитку освіти України [10] наголошується необхідність забезпечення всебічного розвитку, гармонійності і цілісності особистості, розвитку її здібностей та обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу. З цією метою передбачається оновлення змісту, індивідуалізація та диференціація навчання обдарованої учнівської молоді. У "Основних напрямах досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні" [11] вказано, що на особливу увагу заслуговує опрацювання сучасних технологій навчальної і педагогічної діяльності, які враховують різноманітності індивідуальні відмінності і здібностей дітей, підлітків, молоді й дорослих. Це дозволить здійснити перехід до особистісно орієнтованої освіти на основі пошуку оптимальних індивідуальних шляхів задоволення освітніх потреб і якнайповнішого розкриття можливостей особистості, мотивації її неперервної освіти. У напрямі 27 передбачається дослідження теоретичних і методологічних засад розробки, впровадження педагогічних технологій особистісно орієнтованого навчання у професійно-технічних навчальних закладах, а також психолого-педагогічне обґрунтування технології особистісно орієнтованого навчального процесу в закладах профтехосвіти. Це пов'язано з загальними тенденціями розвитку сучасної освіти, зокрема розробкою принципів й критеріїв навчально-виховного процесу та визначенням змісту, організаційних форм та закономірностей особистісно орієнтованого навчання, а також розробкою особистісно орієнтованих моделей і технологій навчання у навчальних закладах усіх типів та рівнів. Закон України "Про професійно-технічну освіту" визначає її як складову системи освіти України, яка спрямована на формування в громадян професійних знань, умінь та навичок, розвиток їхньої духовності, культури, відповідного технічного, технологічного й екологічного мислення з метою створення умов для їхньої професійної діяльності. Таким чином, у державних документах виділено особистісний підхід до організації професійного навчання в професійно-технічних навчальних закладах різного типу, а також педагогічні, дидактичні і соціальні умови розвитку творчої індивідуальності майбутнього фахівця у процесі навчання в ПТНЗ.

У психолого-педагогічній літературі досліджувалися питання роботи з обдарованою молоддю та психології обдарованості (В.М. Слуцький, Л. Смолінчук, Н.С. Лейтес, Д.В. Ушаков, А.І. Савенков, В.Д. Щадриков, В.О. Моляко, М.А. Холодная); креативної акмеології (В. Гладкова, Н.Ф. Вишнякова); концепції креативності (Е.П. Торренс); розвитку творчої

особистості (К. Левін, А. Маслоу, К. Роджерс, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, К.К. Платонов, Н.В. Кузьміна, С.О. Сисоєва, К.М. Горбунова); підготовки гуманітарно-технічної еліти (Л.Л. Товажнянський, О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, О. Ігнатюк, Є.В. Охотский) та інші. Досліджувалися також питання факультативного навчання, розробки факультативних курсів для старшої школи (О.М. Білик, Л.І. Томіліна), систематизації знань й умінь старшокласників на факультативних заняттях (Н.В. Левчук), факультативного навчання у середніх класах загальноосвітньої школи (В.І. Кизенко), політехнічної освіти школярів на факультативних заняттях (В.О. Дідух), коригуючих факультативів у основній школі (О.М. Топузов) та ін.

При безумовній важливості цих досліджень, відсутні наукові розробки щодо підготовки фахівців у професійно-технічних навчальних закладах у аспекті позаурочної навчальної діяльності з обдарованими учнями щодо вивчення спеціальних дисциплін іноземними мовами. Аналіз науково-методичної літератури, навчально-програмної документації, практики викладання і результати експериментальної роботи показав, що у професійній підготовці фахівців, які працюють творчо, необхідні суттєві зміни в змісті та організації позаурочної навчальної роботи, зокрема обгрунтування та розробка системи позаурочної навчальної діяльності на основі іншомовного спілкування.

Метою даної статті є аналіз такого аспекту проблеми позаурочної роботи з обдарованими учнями у професійно-технічних навчальних закладах як вивчення спеціальних дисциплін іноземними мовами.

Наша держава стає все більш відкритою, входячи на правах рівноправного партнера у світове співтовариство. Завдяки розширенню та якісним змінам характеру міжнародних зв'язків все більше здійснюється інтернаціоналізація всіх сфер життя нашого суспільства, з'являється нагальна потреба в людях, які володіють іноземними мовами. При цьому й самі громадяни починають відчувати потребу в оволодінні тією чи іншою іноземною мовою (а, інколи, й двома), пов'язуючи це з можливістю кращого працевлаштування та з іншими життєво важливими потребами. Таким чином, іноземна мова реально користується попитом як в практичній, так і в інтелектуальній сферах людської діяльності. Вона стає суттєвим чинником соціально-економічного та науково-технічного прогресу. Це підносить статус іноземної мови як навчального предмета. Вона відкриває учням безпосередній доступ до духовного багатства іншого народу, служить ніби додатковим вікном у світ, важливим засобом взаєморозуміння та стосунків між людьми [14]. Наприклад, робота з розвитку творчих здібностей учнів гімназії здійснюється через індивідуальну діяльність і створення широкої системи позаурочної діяльності. У старших класах раннє навчання іноземних мов, оптимальне поєднання основної і додаткової мов, різнорівневе викладання іноземних мов, профільно-орієнтоване викладання мов, викладання окремих предметів або спецкурсів іноземними мовами дає вагомі результати: дозволяє учням практично оволодіти двома мовами до рівня уміння пояснюватися, розуміння іншомовної мови на слух і при читанні, уміння працювати з діловою документацією. Поглибленню і розширенню знань учнів з окремих предметів чи тем, ознайомленню їх з різними підходами і технологіями дослідження одних і тих же об'єктів різними способами пізнання навколишнього світу і місця людини в ньому, розвитку їх творчого потенціалу сприяє система факультативів і спецкурсів, що проводяться вчителями гімназії, викладачами вузів, діячами сучасної науки, культури, представниками далекого зарубіжжя – носіями іноземної мови [16]. Значна увага також приділяється освоєнню іноземних мов у вищих навчальних закладах. У багатьох з них студенти формуються у спеціалізовані групи, в яких викладання фундаментальних, загальнотехнічних та спеціальних дисциплін проводиться англійською, французькою чи німецькою мовами, що дозволяє випускникам отримати поглиблену підготовку і навички технічного перекладу і значно розширює можливість їх працевлаштування не тільки в нашій країні, але і за рубежем [5].

Однак, як показує досвід підготовка учнів професійно-технічних навчальних закладів у цьому напрямі є явно недостатньою. Зауважимо, що під позаурочною навчальною роботою з

обдарованими учнями, як правило, розуміють лише розвиток технічної обдарованості.

На наш погляд, це поняття слід трактувати значно ширше. Зокрема, обдаровані учні, схильні до технічної діяльності, повинні вміти грамотно працювати з іноземними літературними джерелами принаймні кількома найуживанішими мовами (англійська, німецька, російська, французька тощо), а також уміти використовувати електронні іншомовні тексти. Від цього значною мірою залежить їх професійна компетенція, ерудиція, вміння орієнтуватися у ключових проблемах професійної діяльності. Зауважимо, що мова йде не про традиційне професійне спрямування вивчення іноземних мов у професійно-технічних навчальних закладах, а про надання обдарованим учням можливості отримувати частину професійних знань та розвивати їх безпосередньо однією або двома іноземними мовами.

Л.П. Пуховська зазначає, що “завдання суттєвого підвищення ефективності вивчення іноземних мов вийшло далеко за межі педагогіки і набуло важливого політичного значення ... замість колишньої переважної орієнтації на оволодіння граматичними структурами тепер наголос робиться на оволодіння міцними навичками живої мови як інструменту комунікації і взаємодії [13, 35]. Результати проведеного цим автором аналізу, показують, що значну роботу щодо сприяння вивченню та викладанню сучасних європейських мов проводить Європейський Центр сучасних мов, який подав науково обгрунтовану шкалу професійних рівнів володіння іноземною мовою [2]: Рівень 1 – рівень виживання (Survival); Рівень 2 – допороговий рівень (Waystage); Рівень 3 – пороговий рівень (Threshold); Рівень 4 – верхній проміжний рівень (Upper Intermediate); Рівень 5 – просунутий рівень (Advanced), що має слугувати основою для використання в сучасній школі всіх країн Європи. Розробники рекомендацій Комітету з питань освіти при Раді Європи щодо навчання іноземних мов визначили шість рівнів володіння іноземною мовою: інтродуктивний або “відкриття” – А1; середній або “виживання” – А2; рубіжний (Threshold) – В1; просунутий або “незалежний користувач” – В2; автономний або ефективна операційна компетенція – С1; володіння, що відповідає найвищому іспиту за шкалою ALTE (Cambridge Proficiency) – С2. У світовій системі освіти на початок 21 століття виділилися певні глобальні тенденції: збільшення спектра навчально-організаційних заходів, спрямованих на задоволення різнобічних інтересів, на розвиток здібностей учнів; розростання ринку освітніх послуг; постійне оновлення та коригування шкільних та вузівських навчальних програм; відхід від орієнтації на “середнього учня”, підвищений інтерес до обдарованих дітей.

У деяких професійно-технічних навчальних закладах іноземна мова віднесена до розряду спеціальних дисциплін і успішно впроваджується вивчення спеціальних курсів німецькою, англійською та французькою мовами. Наприклад, зумовленість викладання “Бізнес курсу” іноземною мовою у вищому професійному училищі базується передусім на сучасних вимогах до професій, відкриттям нових спільних підприємства, де виникає гостра потреба у фахівців із знанням німецької, англійської чи французької мов. Специфіка роботи в училищі така, що до його стін приходять діти з різних шкіл і підготовка їхня неоднакова, отож і доводиться викладачам на початковому етапі вирівнювати знання, а інколи індивідуально починати навчати мові з азів. За допомогою вивчення “Бізнес курсу” [14] на уроках в учнів формуються навички ділового мовлення в усній та письмовій формах у типових ситуаціях під час роботи на фірмі: знайомство, ведення телефонної розмови, відрядження за кордон, огляд та ознайомлення з роботою фірми, обговорення та підписання договору, ведення ділових переговорів, оформлення комерційної кореспонденції.

Необхідність спілкування іноземною мовою не викликає заперечень, оскільки навіть найвіддаленіші від мовних дисциплін спеціалісти вже переконалися: без володіння іноземною мовою повноцінний обмін науково-технічною інформацією неможливий, отже неможливий сам поступальний розвиток науки і техніки. Професійний аспект у викладанні іноземної мови завжди займав провідне місце у навчальних програмах немовних вузів. "Не загальна мовна компетенція, а професійно-орієнтована мовна компетенція" – так можна окреслити головну ідею всієї навчально-методичної літератури. На жаль, сучасний стан підготовки тих, хто вступає до вузу, надзвичайно ускладнює виконання цього завдання,

оскільки професійно-орієнтоване навчання може здійснюватися саме на базі добре сформованих навичок загальної мовної компетенції, володіння базовим лексичним і граматичним матеріалом [4, 191].

На заняттях з іноземної мови, особливо в процесі навчання читанню, можливе формування навичок і вмінь, котрі конкретно вказані в кваліфікаційних характеристиках фахівця. В сучасних умовах широкого розвитку міжнародних зв'язків навчання іноземної мови на матеріалах спеціальності має велике значення. Вивчення іноземних мов у професійно-технічних навчальних закладах є засобом більш глибокого ознайомлення з різноманітною інформацією, досягненнями науки і техніки в своїй країні і за кордоном тощо.

У особистісно орієнтованому навчанні іноземної мови передбачається "визначення студентами місця іноземної мови й майбутній професійній діяльності" [6, 136], коли передбачено мотивацію у вивченні даного навчального предмету, якщо він усвідомить його цінність, якщо він зрозуміє, що головним призначенням іноземної мови для нього є те, що вона є засобом задоволення його професійних потреб.

Метою іншомовної підготовки майбутнього фахівця є передусім формування особистості, здатної до співіснування з представниками інших мов і культур, прагнучої до саморазвитку і самореалізації, підвищення рівня освіченості і розширення кругозору, з розвиненими комунікативними навичками, що дозволяють їй вільно спілкуватися з партнерами з інших країн [3, 190]. Сьогодні не береться під сумнів, що фахівець потребує не тільки вузькопрофесійного спілкування, передбаченого програмою навчання іноземній мові в технічному вузі.

На наш погляд, забезпечення повноцінного оволодіння іноземними мовами для для підвищення якості професійної діяльності повинно відбуватися диференційовано, зокрема з виділення обдарованих учнів, які проявляють схильність до вивчення спеціальних дисциплін іноземними мовами. Очевидно, що розв'язати це завдання можливо лише у правильній організації позаурочної навчальної діяльності учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Розглядаючи мотивацію як найважливіший чинник процесу оволодіння іноземною мовою, що забезпечує його результативність, треба зважати на таке: мотивація – елемент суб'єктивного світу особи, яка вивчає іноземну мову. Вона визначається її власними мотивами, пристрастями і потребами. Для того, щоб збудити інтерес до мовного матеріалу, потрібно, по-перше, звести до мінімуму перерву в роботі над мовним матеріалом і його застосуванням у практиці; по-друге, треба надавати настанові, що стосується роботи над мовним матеріалом, цілеспрямованого мовного характеру; по-третє, мовний матеріал, що підлягає засвоєнню на занятті, потрібно орієнтувати на одну тематичну галузь. Відомо декілька видів мотивації у вивченні іноземної мови: зовнішня (викликана впливом соціальних мотивів, що визначаються потребами суспільства); внутрішня (на яку може вплинути характер діяльності як такої, вона визначає ставлення до оволодіння іноземною мовою як засобом самотвердження, а інколи як шлях до особистого благополуччя; дистантна (розрахована на досягнення кінцевого результату навчання) та актуальна (розрахована на досягнення найближчих результатів, які безпосередньо цікавлять осіб, що вивчають іноземну мову) [8].

Враховуючи орієнтацію на здобуття обраних спеціальностей, пріоритет у викладанні слід віддавати професійно-технічній тематиці, яка має бути належним чином забезпечена відповідно підібраним лексичним та граматичним матеріалом [12, с.206]. При цьому постає питання коли і в якому обсязі повинні вивчатися лексичні та суто технічні теми. Важливо також зазначити, що на початковому етапі навчання необхідна корекція знань, отриманих студентами у середній школі (коледжі, на мовних курсах), та їх систематизація.

Як зазначає О. Ігнатюк [7], інтелектуальне довголіття залежить від двох факторів: природного таланту й освіти. Вік та сприйняття соціального і професійного досвіду – це ті моменти, на які звертають свою увагу психологи та педагоги. Вони відзначають, що у різні вікові періоди людині притаманний нерівномірний розвиток її психічної функції. Коли мова

йде про підготовку представників гуманітарно-технічної еліти – майбутніх керівників управління соціальними системами, перш за все мається на увазі не найліпша професійна підготовка, тобто не елітна, а елітарна підготовка, де робиться наголос на необхідності формування лідера з філософією глобальних поглядів, людини, яка відповідатиме за долю колективу, держави, суспільства.

Звідси обґрунтовано випливає рівневий підхід до викладання іноземної мови у професійно-технічних навчальних закладах, який реалізується через діапазон тих функціональних ролей, що можуть виконуватися учнями різної мовної професійної компетенції. Можна виділити три таких рівні [4, 191]: перший – lower intermediate або elementary – учні з найелементарнішими знаннями з іноземної мови, у яких викладач, враховуючи надзвичайно обмежений час на викладання іноземної мови, має надолужити прогалини середньої освіти і яких він може познайомити з основами мови професійного спілкування (загальний науково-технічний компонент); другий – intermediate – учні середнього рівня підготовки, які вивчають всі складові компоненти курсу "іноземної мови професійного спілкування: предметний, науково-технічний, країнознавчий, мовний, причому як загальні, так і профільні; третій – advanced – незначна кількість учнів з вищим рівнем підготовки, які не лише засвоюють основний курс, а й здатні до поглибленого вивчення мови спеціальності. Реалізація такого рівневого підходу дає можливість значно підвищити ефективність навчального процесу, оскільки формування груп відбувається на основі початкового тестування, завдяки чому мовні групи стають більш-менш однорідними за рівнем підготовки. Це, в свою чергу, підвищує мотивованість та зацікавленість у навчанні, стимулює процес своєрідної конкурсності – конкуренції – в оволодінні знаннями.

Забезпечити творчий розвиток учнів третього рівня в умовах урочного навчання практично неможливо. У першу чергу це пов’язано з часовим дефіцитом. Тому доцільно у позаурочній діяльності, у створенні факультативних курсів та гуртків передбачити такий вид діяльності як освоєння обдарованими учнями професійних знань іноземними мовами. ця діяльність може бути суто цільовою (спеціальні факультативи) та посередньою, коли користування іноземною мовою у навчально-професійній діяльності учнів є додатковою чи епізодичною.

Як зазначає Т.Є. Єрьоменко, “особистісно орієнтоване навчання створює колектив однодумців у галузі оволодіння професією, які разом спроможні долати протиріччя, що властиві процесу викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах. Ці протиріччя охоплюють розбіжності між навчальними програмами підготовки у вищій школі і реаліями власне професійної діяльності, між методикою викладання мови для професіоналів різних галузей і потребами суспільства у активних творчих професіоналах, неузгодженістю в часі та неповнотою наукових розробок прикладних лінгвістів і дидактичного забезпечення навчання. Майбутні професіонали навчаються творчій діяльності на основі усвідомлення цінності понять варіативність, свобода вибору, самовизначення активної особистості в епоху змінювальної реальності. Іноземна мова стає предметом постійного інтересу як засіб спілкування, розуміння і відображення професійних дискурсів у контексті діалогу культур, як важливий фактор у формуванні професійної самосвідомості випускника вищого навчального закладу” [6, 138]. Особистісно орієнтоване вивчення іноземної мови можливе при створенні сприятливих умов для творчої позанавчальної діяльності учнів, самореалізації їх особистостей у навчально-виховному процесі.

Л. Смолінчук зазначає, що “при роботі з обдарованими дітьми постійно виникають педагогічні й психологічні труднощі, зумовлені розмаїтістю видів обдарованості, які включають вікову і приховану обдарованість, безліччю суперечливих теоретичних підходів і методів, варіативністю сучасної освіти, а також надзвичайно малою кількістю фахівців, професійно й особистісно підготовлених до роботи з обдарованими дітьми” [15, 103]. Цей же автор стверджує, що у більшості випадків, коли обдаровані діти вчаться нижче своїх можливостей, це відбувається в результаті поганого викладання чи негативного ставлення вчителя до учня. На сьогоднішній день в Україні немає розробленої чіткої програми

підготовки педагогів для роботи з обдарованими дітьми.

Іноземна мова повинна займати в професійній підготовці не лише місце навчального предмету загально гуманітарного профілю, а й мати яскраво виражену професійну спрямованість. На першому етапі підготовки важливо конкретизувати ціль – знайомство з підмовою професійної галузі, на другому – засвоєння основ професійної підмови, прояв спроможності виражати засобами мови основні поняття й процеси у певній галузі. Наступний етап веде до оволодіння підмовою професійної галузі, виявлення можливостей користування нею у визначених ситуаціях професійної сфери спілкування. Цей рівень підготовки також має за мету оволодіння культурою орієнтування у іншомовних текстах та творення власних текстів професійної спрямованості. Кінцевою метою навчання, певним ідеалом може вважатися повне засвоєння навчального матеріалу, майстерність, що реалізується на рівні ефективного користування іноземною мовою у професійно-значущих контекстах [6, 137]. Іноземна мова, інтегруючись з технічними науками, матеріальним виробництвом та підприємництвом переростає у продуктивну силу, резерв соціально-економічного розвитку суспільства.

До останнього часу не приділялося належної уваги підготовці творчої особистості, розвитку обдарованості учнівської молоді. Це було пов'язано як з суспільно-політичною ситуацією, ідеологічним впливом на формування людини-виконавця, так і з об'єктивними причинами: заорганізованістю щодо навчального процесу, відсутністю наукових розробок щодо розвитку творчого потенціалу особистості, її задатків, здібностей, обдарованості; орієнтацією на дітей взагалі, а не на диференційований підхід, а також з тим, що в педагогічних вузах не приділялася належна увага підготовці майбутніх педагогів до роботи з обдарованою особистістю. У своїй діяльності педагоги спрямовували зусилля в основному на академічні успіхи. На підтвердження зазначеного наводяться такі факти [9, 21]: у навчальних програмах навчальних закладів майже немає спеціалізованих програм з індивідуального навчання обдарованої учнівської молоді розвитку задатків, здібностей відповідно до індивідуально-психологічних особливостей; у педагогічних вузах немає спеціального курсу навчання педагогів роботи з обдарованою учнівською молоддю; не розроблено комплекс заходів щодо вияву обдарованості у дітей різних вікових категорій; відсутні конкретні психологічні розробки і дослідження щодо обдарованості; не розроблено концептуальні моделі створення навчальних програм для обдарованої молоді тощо.

Таким чином, до невирішених проблем позаурочної роботи з обдарованими учнями у професійно-технічних навчальних закладах у аспекті вивчення спеціальних дисциплін іноземними мовами відносимо такі: розробка якісно нових підходів до вивчення іноземних у професійно-технічних навчальних закладах на основі розроблення концептуальних основ роботи з обдарованою учнівською молоддю з урахуванням галузевих вимог та принципів гуманізації професійної освіти. Подальші напрями у розв'язанні цих проблем бачимо у теоретичному обгрунтуванні моделі позаурочної навчальної діяльності як системи вивчення спеціальних дисциплін іноземними мовами у професійно-технічних навчальних закладах.

Література:

1. Акмалдінова О.М., Письменна О.О. Іноземна мова як навчальна дисципліна в системі сучасної вищої технічної освіти // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – 2001. – Вип.29. – С. 77-80.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
3. Воронова Е.М., Литвиненко Е.В., Поникаровская С.В., Саенко Н.В. Новое содержание и задачи обучения иностранному языку в техническом вузе // Проблеми та перспективи розвитку транспортних систем: техніка, технологія, економіка і управління. – К.: КУЕТТ, 2003. – С.190-191.
4. Ганиш Е.Г. Рівневий підхід до викладання іноземної мови професійного спілкування у технічному вузі // Проблеми та перспективи розвитку транспортних систем: техніка, технологія, економіка і управління. – К.: КУЕТТ, 2003. – С.191-192.
5. Донецкий политехник № 1-2, январь 2003 г. // http://donntu.edu.ua.
6. Єрьоменко Т.Є. Особистісно орієнтоване навчання іноземної мови у вищій школі // Науковий вісник Південноукраїнського державного університету ім. К.Д. Ушинського: Зб. наук. праць. – 2002. – Вип.10. – Ч.2. – С. 135-138.

7. Ігнатюк О. Педагогічні умови забезпечення особистісної орієнтації підготовки гуманітарно-технічної еліти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 6. – С.82-88.

8. Кобяцка І. Роль мотивації вивчення іноземної мови студентами технічних ВНЗ у період адаптації // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 5. – С.82-88.

9. Литвинова Н. Підготовка майбутніх педагогів до роботи з обдарованою молоддю // Педагог професійної школи: Зб. наук праць / Редкол.: Н. Г. Ничкало (голова), І. А. Зязюн, О. І. Щербак (заступник голови) та ін.; Упорядники: Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак. – К.: Наук. світ, 2002. – Випуск ІІ. – С.21-25.

10. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 9-22.

11. Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 3. – С. 10-39.

12. Погорєльська І. Б. Проблеми викладання іноземних мов у технічному вищому навчальному закладі // Проблеми та перспективи розвитку транспортних систем: техніка, технологія, економіка і управління. – К.: КУЕТТ, 2003. – С.206.

13. Пуховська Л. П. Вивчення іноземних мов у контексті формування загальноєвропейського освітнього простору // Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців: Збірник наукових статей. – К.: КІТЕП, 2000. – С.32-38.

14. Сергєєва О. Вивчення іноземних мов: професійне спрямування // Професійно-технічна освіта. – 2003. – № 1. – С.14-15.

15. Смолінчук Л. Підготовка вчителів до роботи з обдарованими дітьми // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 6. – С.103-108.

16. Ступени образования гимназии // http://www.websib.ru.

УДК 373.62

А. Шевчик, В. Бойчук
м. Вінниця

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПІДГОТОВЦІ ХУДОЖНИКІВ-ОФОРМЛЮВАЧІВ У ПТНЗ

Докорінні зміни економічної структури виробництва в умовах ринку призвели до впровадження нових комп'ютерних технологій. Відповідно до Указу Президента України Л.Д. Кучми "Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні" і розробленій Академією педагогічних наук та Міністерством освіти і науки України програмі спільної діяльності на 2002-2004 роки метою освіти є подальше оновлення галузі та виконання першочергових завдань, найголовнішими з яких є створення програмно-методичного забезпечення та розробка і впровадження в навчальний процес сучасних навчальних засобів та інформаційних технологій. Це зумовлює розробку інноваційних методик навчання. У цьому зв'язку академік Н.Г. Ничкало наголошує: "Нова доба, в яку вступило людство з початку століття і третього тисячоліття, потребує розробки нетрадиційних експерементальних методик, опрацювання шляхів їхнього творчого поєднання з відомими усталеними дослідницькими методами і методиками наукового пошуку. Це зумовлюється народженням нового знання, відповідно появою нових матеріалів, технологій, техніки й засобів зв'язку. … В інформаційному суспільстві створюються нові можливості для реалізації міжнародних і регіональних проектів, для використання комп'ютерних технологій у дослідницькій діяльності" [3, 21]. У сучасному світі технологічних змін і зростання конкуренції на ринку праці необхідність професійного розвитку, можливість йти в ногу з технічним прогресом стає вкрай необхідною. В індустріально розвинених країнах значна увага приділяється професійній підготовці як ґатунку конкурентоспроможності на ринку праці та інструменту поліпшення економічних досягнень. Сучасна професійна освіта повинна бути спрямована на підготовку компетентних і висококваліфікованих фахівців, які володіють знаннями, вміннями та навичками відповідно до потреб і вимог ринку праці, що зумовлює впровадження нових інформаційних технологій навчання.

Сьогодні підготовка художників-оформлювачів в деяких професійних училищах нашої країни виконується усталеними методами з вивченням застарілих технологій. Використовуються навчальні плани і програми навчання, розроблені ще за радянських часів, які завбачали вивчення технологій для

створення в переважній більшості агітаційної атрибутики з відомих на той час матеріалів. Безумовно, навчальні плани і програми підготовки змінюються відповідно до вимог часу, проте зміст навчального матеріалу в підготовці художників-оформлювачів, в основному, залишився той самий. Як і всі інші держави, Україну захлиснула глобальна комп'ютеризація усіх галузей виробництва та впровадження за цих умов нових технологій. Це потребує і відповідно підготовлених фахівців. Здається в даний час мало хто друкує текст на друкарській машинці, а безумовно звертається до комп'ютерної техніки. І професійно-технічні училища вже давно готують відповідних фахівців. Зміни відбуваються і в спеціальності художника-оформлювача. Сьогодні, уявлення про спеціальність художника-оформлювача змінилося докорінно, але підготовка спеціалістів в більшості професійно-технічних навчальних закладах цього профілю чомусь залишається на рівні десяти-п'ятнадцятирічної давності. Відповідно дитина, відучившись в училищі і отримавши спеціальність, виходить з нього і стає незатребуваною як спеціаліст – оскільки те, що вона вивчала три роки, в даний час майже не використовується і є не те, що вчорашнім, а позавчорашнім днем. Ця проблема для художників-оформлювачів існує протягом останніх десяти років. Тому мета статті – показати необхідність оновлення змісту навчання в процесі підготовки художників-оформлювачів, оскільки наявний зміст – з розвитком комп'ютерної техніки, появою нових матеріалів, технологій виробництва та обладнання в сучасних умовах є неповним у підготовці спеціалістів такого профілю.

Нині характерним є розповсюдження нових комп'ютерних технологій виробництва і відповідно нових конструкційних матеріалів. Використання комп'ютера, обладнання, що працює за його допомогою, нових конструкційних матеріалів – зробило революцію в такій спеціальності, як художник-оформлювач. Це є серйозною альтернативою тим застарілим технологіям, що вивчаються нині в ПТНЗ. Оскільки нові матеріали мають значну кількість переваг, а створення об'єктів і виробів за допомогою комп'ютерної техніки докорінно змінює навіть уявлення про саму професію художника-оформлювача. Якщо раніше художник-оформлювач був спеціалістом з художньою підготовкою, який за допомогою пера, пензля, фарб, паперу, ДВП, дерева, металу і т.д. створював різноманітні твори в оформленні інтер'єру та екстер'єру, то тепер – це спеціаліст з тією самою художньою підготовкою, проте який виконує зображувальні засоби з використанням комп'ютерної техніки, нових конструкційних матеріалів та відповідних технологій виробництва.

Здається немає вже жодної галузі, в якій би не працював комп'ютер. Комп'ютер широко використовується в сьогодні і в оформленні. За його допомогою створюються різноманітні розробки, ескізи, а також високохудожні твори для інтер'єрів приміщень та екстер'єру. Окремим об'єктом творчості художників-оформлювачів стала сьогодні рекламна галузь. Тут без застосування комп'ютера взагалі не обходяться. Реклама потребує створення різноманітних, різнохарактерних і різнопланових зображувальних засобів незалежно від місця, де вони будуть знаходитися і часто обумовлена часом, відведеним на її виконання (створення). Відповідно, для швидкого виготовлення рекламно-художньої продукції було винайдено нові матеріали і розроблено нові технології виробництва. Оскільки нові технології виробництва засновані на нових матеріалах і із застосуванням комп'ютерної техніки мали величезні переваги в порівнянні із старими, то почали широко застосовуватися тими, хто бачив ці переваги. Треба зауважити, що значна кількість людей в закладах освіти, особливо старшого покоління чомусь з недовірою ставляться до комп'ютерної техніки, точніше бояться її. Можливо тому, що розуміють, адже один працюючий на комп'ютері нерідко виконує роботу кількох десятків чоловік, або роботу одного, проте значно швидше, за менший проміжок часу. Ті, хто навчився працювати на комп'ютері, вже побачили і зрозуміли значні і необмежені можливості комп'ютерної техніки та її переваги. Безумовно, впровадження комп'ютерної техніки є прерогативою часу і потрібно визнати, що є старе і є нове. Наприклад, сьогодні ми не зустрінемо орача, який оре поле конем з сохою, а зустрінемо тракториста, який виконує ту саму роботу, проте із значно більшою продуктивністю за допомогою сучасної техніки. Те саме стосується і спеціальності художника-оформювача. Потрібно визнати, що в останні десять років, а особливо сьогодні створення оформлювальної продукції виконується за допомогою нових комп'ютерних технологій з використанням нових конструкційних матеріалів і значна кількість навчального матеріалу, що вивчається художниками-оформювачами у ПТНЗ є застарілим, а введення нових комп'ютерних технологій є потребою часу. Потребою часу є й підготовка відповідних спеціалістів із

знанням комп'ютера, нових матеріалів, технологій виробництва, навичками роботи, відповідною художньою підготовкою тощо. Тому потрібно переглянути навчальні плани і ввести вивчення нових матеріалів, технологій, комп'ютерних програм, устаткування, яке працює з комп'ютером для виконання оформлювальних робіт тощо. Це не є дуже складним, оскільки кожне професійне училище вже має комп'ютери. Підготовка відповідних кадрів теж не є проблемою. По всій Україні для професійної підготовки з комп'ютерних спеціальностей існує мережа навчально-тренувальних фірм.

Зокрема, у Вінниці на базі ВПУ № 4 створена навчально-тренувальна фірма "Перлина Поділля", яка забезпечує висококваліфіковану підготовку спеціальностей різного рівня і різної спрямованості. Вивчення нових матеріалів теж не є проблемою, оскільки фірми виробники або продавці їхньої продукції залюбки дають зразки і описання матеріалів, способів роботи з ними, оскільки рекламування їхнього товару безумовно є запорукою продажу саме їхнього товару. Щоб мати уявлення про виробництво продукції для оздоблення, реклами, тощо за новими комп'ютерними технологіями достатньо відвідати будь-яке приватне або державне рекламно-виробниче підприємство, агенцію, майстерні художньо-виробничого комбінату тощо. Наприклад, у місті Вінниця нараховується більше 10 виробничих підприємств, котрі мають необхідне обладнання (комп'ютери, плоттери), матеріали, інструмент тощо. Основні виробничі підприємства забезпечують матеріалами і надають послуги комп'ютерної техніки по всій області. На одному із самих розвинених рекламно-виробничих підприємств м. Вінниці, окрім відповідної комп'ютерної техніки, ріжучих і малюючих плоттерів, необхідних матеріалів є і фрезерно-гравірувальний верстат, що дозволяє робити продукцію з високою точністю і якістю. Такого роду підприємствам, які стали створюватися в останні десять років – оскільки різко зріс попит на художню оформювальну і рекламну продукцію, особливо якісну і з використанням нових матеріалів та технологій – потрібні і відповідно підготовлені спеціалісти. Тому оновлення змісту виробничого навчання в підготовці художників-оформлювачів є вимогою часу.

Відповідно до вимог часу у зміст навчання художників-оформлювачів потрібно долучити такі два основних компонента. По-перше – відповідна комп'ютерна підготовка, по-друге – вивчення нових матеріалів, технологій і обладнання. Також, потрібно переглянути доцільність вивчення в такому широкому обсязі, як це здійснюється тепер, деяких застарілих технологій і способів обробки матеріалів.

Відповідна комп'ютерна підготовка передбачає вивчення роботи на комп'ютері і обладнання, котре працює за його допомогою для створення оформювальної продукції. Створення зображувальних засобів за допомогою комп'ютера на двохмірній площині і в трьохмірному просторі потребує вивчення роботи з такими програмами, як COREL DRAW, PHOTOSHOP, 3D MAX тощо. Відповідно учні повинні знати і про обладнання, що працює з комп'ютером, а це – ріжучі плоттери, принтери і плоттери для малого і широкоформатного друку, фрезерно-гравірувальні верстати тощо. Також вони повинні знати можливості цього обладнання, що саме воно може виробляти. Основними постачальниками різноманітних плоттерів на український ринок є такі всесвітньовідомі фірми: EPSON, MUTOH, ROLAND, ENKAD, KODAK і багато інших. Фрезерно-гравірувальні верстати постачають фірми: PRECIX, MECANUMERIC, MULTICAM, ROLAND, OBRUSN. Можна гарантовано сказати, що такі назви деякі викладачі та учні багатьох художніх училищ навіть не чули.

Важливою частиною оновлення змісту навчання художників-оформлювачів є вивчення нових матеріалів та відповідних технологій роботи з ними. Незнання властивостей матеріалів і технологій роботи нерідко призводить до таких, навіть абсурдних ситуацій. Наприклад, одного разу ми спостерігали, як буква із самоклеючої плівки ORACAL, вирізана ножицями по контуру зробленим ріжучим плоттером, разом із "підложкою" була акуратно прибита до пластика цвяшками. З чого випливає, що художник-оформлювач, котрий виконував цю роботу, не знав самого елементарного: по-перше, плівка сама приклеюється до поверхні, а "підложка" то всього-навсього захисний шар, призначений для захисту клейкої сторони, котра знімається при наклеюванні; по-друге, вирізане ріжучим плоттером зображення не потребує обрізання ножицями, оскільки зображення вже є прорізаним і зайві елементи легко знімаються, потрібне ж зображення наклеюється за допомогою "транспортуючої плівки". Цей, на жаль непоодинокий приклад, показує недостатню сучасну підготовку художників-оформлювачів, що і послужило поштовхом до написання статті.

Сьогодні широко застосовуються вінілові самоклеювальні плівки, які з'явилися протягом останніх десяти років. Широкий спектр розроблених серій плівок за призначенням, значна кольорова

гама і нескладність технологій, котрі дозволяють швидко і якісно створювати не дуже дорогу оформлювальну і рекламну продукцію, вже майже витіснили ті старі технології, що використовувалися раніше. В Україні, завдяки своїй низькій ціні, найрозповсюдженішою самоклеючою є плівка ORACAL, німецького виробника ORAFOL. Слово "оракал" навіть використовується по відношенню до плівок інших фірм виробників, оскільки ORACAL – перша плівка, що з'явилася в нашій країні. Також, за ринок збуту в Україні ведуть боротьбу такі відомі виробники високоякісної самоклеючої плівки для різних потреб, наприклад, компанії: 3M, Multi-fix, Averi Denison, MACtac, Intercoat та інші. Сьогодні можна виділити такі основні види плівок: рекламні аплікаційні (для внутрішньої та зовнішньої реклами і різних за строком служби); транслюсцентні (для вітрин з внутрішнім підсвічуванням); вітражні (прозорі); „боксівські" (для світової реклами); світовідбиваючі (для дорожних знаків, маркування і спецефектів); світоблокуючі (особливо щільні для спеціальних спецефектів); світонакопичуючі (мають здатність світитися кілька годин без попадання на них світового потоку); „банерні" (для нанесення на банери та тентові армірувані вінілові тканини); з спеціальним покриттям для друку на плоттерах; плівки з різноманітними єфектами – металізовані (з єфектом полірованого золота, срібла тощо), з ефектом обробленого скла, голографічним ефектом тощо; плівки що експлуатуються в екстремальних умовах (для наклеювання на літаки, тепловози, автомобілі тощо); а також багато інших, залежно від потреб. Докладнішу інформацію дають, фірми виробники і розповсюджувачі їхньої продукції.

Також має місце і використання нових конструкційких матеріалів. Сьогодні широко застосовуються різноманітні пластики, полістироли, акріли, композитні плити, профілі тощо (прозорі і непрозорі, різних кольорів, різної будови і форми, різноманітної структури і властивостей). Найбільш розповсюдженими виробниками і найменуваннями цієї продукції є: DIBOND, AKRYLON, MAKROLON, VEKAPLAN, PLEXIGLAS, AXPET, VIVAK, ALTUGLAS, TUFFAK, ALPOLIC, SENOSAN, ONGOROFOAM, ANWIPOR, METZOPLAST і багато інших. Багато з'явилося і матеріалів для кріплення продукції. Значною альтернативою звичним нам цвяхам, шурупам і дюбелям стали різноманітні монтажні двосторонні клейкі стрічки, що виготовляює фірма 3M. Особливо вони цінні, коли потрібно прикріпити виріб, не пошкодивши його лицьову поверхню або поверхню, на яку кріпиться виріб.

Сьогодні також наявна значна кількість видань (журнали: "Реклама", "Наружная реклама", "Вывески", "Поліграфія" тощо), в яких достатньо широко описуються матеріали, технології роботи з цими матеріалами, найновіше обладнання для виготовлення оформлювальної та рекламної продукції. Вони відносно дешеві, і кожне училище, котре готує художників-оформлювачів, може дозволити собі мати хоча б один такий журнал, щоб бути в курсі всього того нового, що стосується їхньої сфери діяльності.

Підводячи підсумок усьому сказаному, можна зробити такий висновок – сьогодні дійсно є проблема підготовки художників-оформлювачів і оновлення змісту навчання. В сучасному світі технологічних змін і зростання конкуренції на ринку праці необхідність професійного розвитку, можливість йти в ногу з технічним прогресом стає вкрай необхідною. В індустріально розвинених країнах значна увага приділяється професійній підготовці як показнику конкурентоспроможності на ринку праці та інструменту поліпшення економічних досягнень. Підготовка висококваліфікованого фахівця потребує впровадження нових технологій навчання.

Література:

1. Концепція професійно-художньої освіти. // Професійно-технічна освіта. – 2000. – № 2. – С. 43-47.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України, 23 квітня 2002 р.
3. Ничкало Н.Г. Педагогічні і психологічні дослідження в Україні: проблеми і перспективні напрями // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. у 2-х част. – Ч-1. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С. 16-22.
4. Радкевич В. О. Сучасні тенденції розвитку професійно-художньої освіти в Україні. // Професійно-технічна освіта. – 2003. – № 1. – С. 31-34.
5. Журнал "Вывески Реклама OUTDOOR". – 2003. – № 1, – № 2, – № 3.
6. Журнал "Наружная реклама". – 2002. – № 2. – С. 26-43.

РОЗДІЛ 3
РОБОТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 377.1.: 371.21

Л.С. Васіна
м. Львів

ПРИКЛАДНЕ МАТЕМАТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ

Система ступеневої професійної освіти покликана забезпечувати постійне підвищення кваліфікації кадрів, поглиблення і розширення професійних знань і умінь за спеціальністю, надавати можливість робітнику чи молодшому спеціалісту засвоєні знання і вивчені типові дії використовувати самостійно для виконання складних виробничих операцій, перетворювати у продуктивні дії і розробляти алгоритми діяльності у нетипових ситуаціях. Це узгоджується з сучасним рівнем вимог до кваліфікованих фахівців, від яких залежить економічний, соціальний і культурний прогрес суспільства. До позитивних сторін ступеневої професійної освіти можна віднести неперервне навчання, змістову і методичну наступність у роботі закладів освіти, систему наскрізної профорієнтації, скорочення термінів навчання на кожному ступені, можливість тимчасового припинення навчання після кожного ступеня і повернення до нього тощо.

Проблема викладання математики у ВПУ для радіотехнічних спеціальностей має певні особливості. По-перше, інтеграція спеціальних та загальнотехнічних дисциплін передбачає інтенсивне вивчення природничо-математичних дисциплін. По-друге, потрібно враховувати вимоги наступності, коли на перших курсах основна увага приділяється освоєнню загальнопрофесійних знань та вмінь, а на останньому – поглибленому вивченню спеціалізації. Це дає можливість проводити дослідження у різних напрямах проблеми.

В останні роки проводились активні теоретичні і практичні пошуки щодо підвищення професійного спрямування вивчення загальноосвітніх дисциплін і, зокрема, математики. Окремим аспектам професійної підготовки фахівців в умовах ступеневої освіти присвячено наукові праці В. Шапкіна, О. Щербак, С. Мамрича, Г. Шемелюк (проблема неперервної та ступеневої професійної підготовки), Р.С. Гуревича, О.С. Дубинчук, А.В. Литвина, Н.М. Розенберг, Л.Д. Хромової, Г.М. Цибульської (дослідження змісту наступності й шляхи її реалізації в навчанні), С.У. Гончаренка, І.М. Козловської, Я.М. Собка (проблема інтеграції змісту шкільної та професійної освіти), М.Я. Ігнатенка, Л.О. Соколенко (прикладна спрямованість шкільного курсу математики), О.Е. Стрелковської (профілювання математичної підготовки учнів професійно-технічних училищ на матеріалі радіотехнічних професій).

У статті обґрунтовується положення про те, що прикладне спрямування і профілювання викладання математики фахівців електронного профілю в умовах ступеневої підготовки є одним з шляхів вирішення проблеми підготовки спеціалістів за високотехнологічними спеціальностями для сучасного виробництва. Формуванню математичної культури спеціалістів сприяє інтегративний підхід до викладання предметів природничо-математичного та професійного циклів.

Розвиток наукомістких галузей потребує програмно-алгоритмічного забезпечення вирішення задач прикладної математики. У періодичних виданнях певних профілів виробництва розглядаються актуальні проблеми, які для свого вирішення потребують відповідного математичного апарату. Якщо для умов вищих навчальних закладів третього і четвертого рівнів акредитації є вже деякі напрацювання, зокрема для радіотехнічного профілю, то цього не можна сказати про заклади нижчих рівнів

акредитації. Поза увагою дослідників залишилися важливі питання формування прикладних математичних знань і вмінь фахівців електронного профілю.

Оновлення змісту професійної підготовки фахівця радіотехнічного профілю передбачає перегляд вимог до його діяльності і компетенції, що відображається у професійній характеристиці. Зокрема, молодший спеціаліст-радіотехнік повинен бути підготовлений до активної творчої професійної та соціальної діяльності, яка б сприяла прогресу суспільного розвитку, уміти самостійно добувати нові знання, контролювати та коригувати зроблене. Виходячи з цих вимог і проаналізувавши зміст професійної підготовки, можна виявити обсяг необхідного навчального матеріалу для реалізації цього завдання. Це можливо у тому випадку, якщо будуть засвоєні основні методи аналітичної та обчислювальної математики, основні закони механіки, електрики та магнетизму, закони руху матерії, будова та зміни стану речовин тощо. Радіотехнічні спеціальності вважаються наукомісткими і потребують забезпечення формування кваліфікації високого рівня. Таку підготовку можна одержати лише в умовах ступеневого навчання, коли суперечність між наявними та необхідними знаннями і вміннями підштовхує до цього.

Сучасна радіотехніка характеризується проникненням практично в усі галузі діяльності людини. Її розвиток тісно пов'язаний з досягненнями радіофізики, електрофізики, фізики напівпровідників, теорії коливань, теорії інформації, техніки високочастотних вимірювань. Враховуючи, що радіотехнічна галузь розвивається швидкими темпами, спостерігається ускладнення її об'єктів та технологічних процесів. Вивчення явищ, покладених в основу роботи сучасної радіотехніки, неможливе без складного математичного апарату. Це пояснюється тим, що наукові моделі опису цих явищ є складними і повинні враховувати випадкові впливи, які не можна виявити без відповідних математичних знань та умінь. Тому сучасний спеціаліст має розуміти наукову основу явищ і вміти при потребі використати засвоєні прикладні математичні знання. З цією метою здійснюється професійне спрямування природничо-математичних дисциплін.

Якість професійної підготовки має відповідати рівню розвитку електронної галузі. Це вимагає модернізації та підвищення ефективності навчального процесу, спонукає до пошуку нових підходів до навчання. Хоча професійне спрямування природничо-математичних дисциплін відіграє позитивну роль у розвитку професійної освіти, однак, на сьогодні воно теоретично вичерпало свої можливості і доцільно, на наш погляд, розвивати більш глибинні зв'язки між загальноосвітньою та практичною підготовкою фахівців. Якісне забезпечення прикладної спрямованості навчання є однією з найважливіших засад реформування освіти і вимагає системного підходу та спеціального наукового дослідження.

Однак, незважаючи на значні досягнення у професійній спрямованості вивчення дисциплін природничо-математичного циклу, треба відзначити, що, зокрема у математиці, існує низка суперечностей: між математичними знаннями, яких набуває майбутній фахівець технічного профілю, та його вмінням застосовувати їх у професійній діяльності; між прикладним характером математичних знань і вмінь у професійній діяльності фахівця технічного профілю та традиційними підходами до вивчення математики у процесі навчання. Звідси постає проблема розробки нових підходів до взаємопов'язаного вивчення математики та професійної підготовки фахівців електронного профілю. Зокрема, перспективним є інтегративний підхід до вивчення математики в умовах ступеневої освіти.

Однією з визначальних вимог впровадження ступеневої освіти є наступність у поданні навчального матеріалу. Наступність передбачає максимальне використання на кожному з етапів навчання попередніх досягнень, що потребує реалізації міжпредметних зв'язків, послідовного вивчення окремих дисциплін, розділів, тем і співвідношення їх змісту. Ця думка знаходить своє підтвердження у низці наукових праць, зокрема: "принцип наступності відображає закономірності зміни структури, змісту, методів, координації педагогічних дій і співпраці всіх учасників педагогічного процесу в системі ступеневої професійної освіти" [3, 107].

Науковий підхід до проблеми наступності передбачає комплексний розгляд напрямів її здійснення, а саме у формуванні пізнавальної активності, змісті підготовки кваліфікованих фахівців, формах і методах підготовки, координуванні педагогічних дій викладачів та співпраці закладів освіти. ”Сукупність розглянутих напрямів здійснення наступності – цілісна підсистема професійної підготовки, основною метою якої є забезпечення таких взаємозв’язків окремих рівнів ступеневої професійної освіти, за яких один переходить в інший, забезпечується інтеґрація, системність знань, умінь і навичок майбутнього фахівця, готового до практичного застосування здобутих знань у вирішенні актуальних проблем виробництва” [4, 228].

Наступність змісту навчання є особливо важливою при опановуванні наукомістких спеціальностей. Зокрема, у ПТНЗ електронного профілю ґрунтом для засвоєння спеціальних знань є фізико-технічна база, ускладнення вивчення якої супроводжується поглибленим вивченням математики. Трансформація наукових фізичних понять у технічні пов’язана з виникненням комплексних проблем, коли відбувається активне перенесення знань з однієї науки в іншу.

Інтеграція технічного знання привела до утворення різних циклів і комплексів дисциплін, зокрема, електротехнічних. Тому використання загального понятійного апарату зумовило виникнення низки загальнотехнічних предметів, які за своєю природою є інтегративними. Математика, ґрунтуючись на можливостях інформатики, створює широку базу для синтезу знань. У цьому виявляється її інтегруюча функція. Завдяки інтегративній взаємодії математики і дисциплін радіотехнічного (електронного) профілю, які широко використовують математичні методи, відбувається інтенсифікація виробництва.

Сьогодні вже недостатньо використовувати традиційні форми математизації науки, прості моделі опису процесів. Особливо це стосується дисциплін електронного профілю. Починають активно використовуватись нові математичні теорії, уявлення, розділи математики. Зокрема, це теорія інформації, теорія графів, варіаційне числення, теорія випадкових процесів тощо. Однак, це не означає, що інновації торкнулись лише математики. Не менш важливу роль відіграє прогрес вичислювальної техніки, яка є інструментальним засобом математичного забезпечення наук і виробництв, особливо наукомістких.

Для радіотехнічного профілю до загальнотехнічних предметів відносяться ”Основи метрології, взаємозамінності та стандартизації”, ”Радіоматеріали”, ”Креслення” тощо. Зокрема, завданням дисципліни ”Основи метрології, взаємозамінності та стандартизації” є визначення загальних положень теорії точності, методів розрахунку параметрів точності конструкцій, технологічних процесів та вимірювань, а також основних принципів побудови та застосування засобів технічних вимірювань при конструюванні, виробництві та експлуатації електронних апаратів. Вивчення дисципліни базується на використанні знань, одержаних в курсах вищої математики, фізики, хімії, матеріалознавства, інженерної графіки, основ радіоелектроніки, а її матеріал використовується при вивченні інших фундаментальних та всіх професійно-орієнтованих дисциплін.

Вивчення предмета ”Радіоматеріали” має свої особливості, які визначаються домінуючим значенням принципу зв’язку професійних та загальноосвітніх предметів. З одного боку його вивчення ґрунтується на знаннях учнів з фізики, хімії та математики, що дає можливість значно зменшити витрати часу на його викладання, а з іншого – допомагає доповнити та поглибити ці дисципліни, показати практичне використання вивчених законів та явищ. Дидактичною метою вивчення радіоматеріалів є узагальнення та систематизація розширення та поглиблення початкових знань про радіоматеріали, які вони одержали на уроках професійного циклу і виробничого навчання на основі теоретичної підготовки з фізики, хімії і математики.

Основою професійної підготовки молодших спеціалістів є базові професійно-орієнтовані дисципліни. Вони відносяться до нормативних, тобто обов’язкових для вивчення. Для радіотехніків однією з них є ”Основи радіоелектроніки”, завдання якої – вивчення загальних принципів будування та функціонування електронних і

радіотехнічних апаратів та систем як пристроїв, систем передачі і перетворення інформації, структури сигналів як носіїв інформації; структури та методів аналізу електронних кіл, на основі яких будуються пристрої передачі та перетворення інформації. Базовими для дисципліни є курси вищої математики, фізики, фізичних основ електронних приладів, обчислювальної техніки та програмування.

Удосконалення об'єктів радіотехніки потребує одержання необхідної вихідної інформації, яка в подальшому є джерелом їх розвитку. Зміни конструкції об'єкта мають забезпечити перебіг вибраних природних процесів для одержання інформації. А його функціонування описується математичною моделлю відповідної теорії. Щоб одержати цілісну картину, необхідно з різних наук, стосовно електронного профілю, відібрати опорні знання і відповідним чином сконструювати зміст навчання. Зокрема, для цього використовується інтегративний підхід, а першим кроком є реалізація міжпредметних зв'язків. Важливість цієї думки можна підтвердити тим, що: "Зміст професійної підготовки радіотехніків має забезпечити систематизацію знань, пов'язаних із вирішенням професійних завдань; налагодження оптимальних внутрішньо- і міжпредметних зв'язків між новим і засвоєним навчальним матеріалом; актуалізацію знань, використання нового матеріалу у вирішенні завдань теоретичного і практичного характеру; передбачення перспективних зв'язків для подальшого навчання" [5, 105].

Розглядаючи суть інтегративного підходу в тому, що: "встановлення зв'язків між знаннями повинно йти не від перебудови навчальних планів і програм, а шляхом дидактичного обґрунтування та перетворення реально існуючих зв'язків між поняттями, явищами, науками тощо" [2, 185], бачимо, що математика створює базу для інтеграції знань у тісному зв'язку з інформатикою. Можна вважати, що математика дає методику пізнання світу. Співвідношення між традиційним та інтегративним підходами до вивчення математики має відображати реальні зв'язки між нею і предметами професійного циклу.

Кожний навчальний предмет виконує прикладну, інформаційну і формуючу функції. Вони передбачають формування умінь, знань та виховання. Стосовно математики можна сказати, що у зв'язку з розвитком електронної галузі актуальною є проблема математичної культури спеціалістів. Це пов'язано з вимогами до точності вимірювань та обрахунків.

Природничо-наукова підготовка дає цілісне уявлення про фізичну картину світу, формує систему знань щодо законів розвитку природи та методологічну основу засвоєння загальнотехнічних і спеціальних дисциплін. В умовах ВПУ навчання математики, окрім виконання основної своєї задачі: забезпечення взаємозв'язаного розвитку основних компонент розумової діяльності (інтуїтивної, логічної, просторової, метричної, конструктивної, символічної), повинно задовільняти актуальну вимогу прикладного спрямування, безпосереднього зв'язку з професійною підготовкою, яка передбачає єдність змісту, форм і методів навчання, що формують у майбутніх кваліфікованих робітників не тільки необхідні знання, вміння і навички в галузі математики, але й виховують бажання реалізувати ці знання для професійних цілей, забезпечують реалізацію схеми "знання-розуміння-творчість". З цього приводу актуальним є такий підхід до математичної підготовки фахівців, коли: "При розробці програми предмета важливо дотримуватися певної системи відбору з відповідної науки потрібних елементів і компонентів знань. Розвиваючі критерії потребують насичення змісту навчання новими засобами, підходами, технологіями, алгоритмами вирішення завдань. Це стосується, насамперед, використання у роботі математичних методів і моделей, комп'ютерної підтримки та моделювання, що приводять до зростання коефіцієнту інтелекту протягом навчання" [5, 103].

Викладання математики прикладне за своєю суттю і підходах, тому може використовуватись для підсилення математичного змісту профілюючих дисциплін. Прикладна спрямованість як діалектична єдність змісту, форм і методів навчання

забезпечує майбутніх спеціалістів не тільки необхідними знаннями, вміннями і навичками в галузі математики, але й виховує бажання постійно реалізовувати отримані знання для професійних цілей. Професійні вимоги є рушійною силою розвитку ідей професійного спрямування та профілювання математичних знань, тому викладати предмет необхідно з урахуванням його зв'язків з професійною освітою. Отже, доцільно вести мову про систему прикладних математичних знань.

Вимоги, визначені особливостями радіотехнічної галузі, повинні пронизувати увесь навчальний матеріал з математики, що досягається її прикладною спрямованістю. А якісне засвоєння професійних знань залежить від сформованості загальних математичних підходів, методів, прийомів і навичок (обчислювальних, алгоритмічних, графічних тощо). З цією метою в оперативній пам'яті учнів викликаються уявлення, поняття, які можуть стати необхідними для пошуку розв'язання проблемних ситуацій, а при розкритті залежностей і операційних зв'язків особливу роль відіграють відчуття і сприймання. Вони допомагають думати в образах, символах, стимулюють мислення. А засвоєння відбувається за допомогою формування банку прикладів і задач, що відносяться до різних тем курсу і різних компонент прикладного математичного дослідження з наступною їх перевіркою на уроках.

Інтегративний підхід до вивчення математики у ВПУ має ту перевагу, що використовує глибинні резерви як математики, так і професійно-орієнтованих дисциплін. Використання різних шляхів реалізації прикладних математичних знань дозволяє організувати процес розв'язування математичних завдань на творчому рівні з різних розділів елементарної та вищої математики. Саме через прикладну спрямованість відбувається розкриття міжпредметної функції математики. Це дасть можливість систематизувати і класифікувати навчальний матеріал, структурувати його так, щоб побудувати чіткі і логічні залежності та закономірності між математичними і професійними знаннями та вміннями, узагальнити і уніфікувати операції розуміння, усвідомлення та запам'ятовування алгоритмів діяльності із позиції основних концепцій викладання математики у ПТНЗ.

Математика, як і кожна дисципліна, має свою логіку викладання. Тому відомості професійного характеру використовуються так, щоб не порушити процес формування математичних понять. Це можна робити як під час введення нових понять і термінів, так і у процесі закріплення. Відмінність полягає у тому, що кожний з цих етапів має свої особливості і можливості для реалізації прикладного спрямування математики.

Алгоритм використання закономірності поєднання математичних знань з професійними, які вже закарбовані у пам'яті дозволяє здійснювати за певною системою проблемні пізнавальні пошуки, що підвищує ефективність пошукових дій студентів, інтерес до вивчення математики і сприяє системності та інтеграції знань. Формування прикладних математичних знань починається з об'єднання окремих понять і концепцій у певну взаємопов'язану і взаємозумовлену структуровану систему. В ній вони укладаються послідовно-структурно, за певною ієрархією. Одночасно з чим проводиться опосередкування окремих понять, їх зв'язків та відношень, щоб забезпечити необхідну глибину розуміння сутності питання, що вивчається. Таке опосередкування з позицій дидактики забезпечує системність переходу від простого до складного і є важливим для розуміння структури предмета навчання.

Існує багато напрямів професійного спрямування загальноосвітніх предметів і, зокрема, математики [1, 111-117]. Окрім того його можна розглядати у таких аспектах, як:

а) пізнавальний, спрямований на формування професійної майстерності;

б) світоглядний, який дозволяє формувати в учнів цілісну картину світу;

в) морально-виховний. Загалом необхідно використовувати кожну можливість конкретизувати теоретичні положення матеріалом, пов'язаним з виробничою діяльністю.

На навчальному матеріалі професійно-орієнтованих дисциплін конкретизувати загальні математичні закони і закономірності. А відбір вузлових питань, що характерні

групі професій, зокрема радіотехнічного профілю, дозволяє використати принцип генералізації і виділити ті знання, які наближені до спеціальності.

Дослідження проблеми співвідношення загальної і професійної освіти, їх взаємозв'язок, єдність і наступність тривалий час знаходяться у полі зору вчених. Для кожного предмета визначається роль і місце на всіх етапах ступеневої освіти з тим, що вони на всіх курсах мають бути пронизані основними світоглядними ідеями, поняттями з життя і практики учнів. Окрім того простежується шлях розвитку цих ідей на кожному курсі на основі навчального матеріалу з професії. Такий шлях дає реальну підставу по-новому підійти до відбору знань, зокрема з математики, і в подальшому до структурування змісту навчання. Ефективність такого підходу до визначення змісту дисципліни буде залежати від найбільш вдалого поєднання засобів і методів навчання. Найкращий результат може дати система роботи по здійсненню прикладної спрямованості вивчення математики. Відповідно можна визначити і шляхи реалізації: "розроблення системи лабораторно-практичних завдань, комплексних міжпредметних завдань, створення підручників, задачників і навчально-методичних посібників; методики викладання загальноосвітніх предметів на основі їх взаємозв'язку з загальнотехнічними і спеціальними предметами та виробничим навчанням, методики викладання загальнотехнічних та спеціальних і виробничого навчання на основі взаємозв'язку з загальноосвітніми предметами (у цьому ми бачимо подальший розвиток політехнічної освіти), методики самостійної роботи на міжпредметній основі, яка має комплексний характер, а також організації гурткової роботи на основі міжпредметних зв'язків, проведення уроків, екскурсій, вечорів, виставок, конференцій, диспутів, олімпіад, вікторин, виявлення нових методів узагальнення на міжпредметній основі, визначення, у якій мірі можна застосувати виробничий матеріал для збагачення курсів загальноосвітніх предметів" [1, 117].

Таким чином, прикладна спрямованість викладання математики у контексті інтегративного підходу сприяє розвитку математичного мислення спеціаліста, підвищує мотивацію навчальної і пізнавальної діяльності, формує самостійне уміння переносити набуту систему математичних знань на професійну діяльність, готує до неперервної професійної освіти. Однак, досягнути таких результатів можна за умови тісного взаємозв'язку і взаємовпливу математики з предметами професійно-технічного циклу. Це передбачає наукове обґрунтування визначення змісту математичних знань і характеру необхідних умінь, що відповідали б обсягу та змісту професійних знань з спеціальних предметів. Для реалізації концепції профільного навчання необхідно визначити зміст і обсяг професійних знань з орієнтацією на перспективний розвиток електронної промисловості і сучасних засобів зв'язку.

Література:

1. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы (опыт, поиск, задачи, пути реализации0. – М.: Высш. шк., 1987. – 343 с.
2. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи. Монографія /За ред. С.У.Гончаренка. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
3. Литвин А.В. Наступність ступеневої професійної підготовки // 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, 2003. – 474 с. – С.223-230.
4. Литвин А. Педагогічні умови реалізації принципу наступності у професійній підготовці машинобудівників. // Педагогіка і психологія професійної освіти.. – 2002. –№ 1. – С.99-105.
5. Мамрич С. Обґрунтування змісту професійної підготовки фахівців радіотехнічного профілю в навчально-науково-виробничих комплексах. // Педагогіка і психологія професійної освіти.. – 2002. – № 1. – С.106-113.

УДК 377.352:61:371:11

Л.І. Джулай
м. Львів

ДО ПИТАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ВПЛИВУ СИСТЕМИ КОНТРОЛЮ НА РІВЕНЬ ЗНАНЬ І ВМІНЬ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

Перехід професійної освіти від традиційних моделей навчання до проектно-пізнавальних визначає необхідність дослідження прикладних аспектів контролю. Їх практична реалізація у адаптивних моделях дає можливість оперативно реагувати на розвиток науки та практики і задовольняти вимоги щодо підвищення рівня підготовки спеціалістів. Системний підхід до організації контролю визначає елементи, які мають прикладне значення (дидактичні структури для кількісного визначення навчальної інформації; вимоги до розроблення контрольних завдань, їх формалізації; вимоги до розроблення дидактичного забезпечення підготовки студента до контролю; індивідуалізації перевірок засвоєння обов'язкового мінімуму знань та вмінь тощо) та спільну основу для їх об'єднання у систему.

В «Основних напрямах досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні» зазначається, що перспективними є дослідження проблеми моніторингу якості освіти, зокрема розробка методичних та теоретичних засад контролю та оцінювання результатів навчальної діяльності студентів, методологічних, теоретичних та методичних засад загальнокультурного і професійного розвитку особистості майбутнього фахівця [4].

У ході дослідження ми звернулися до праць учених, в яких висвітлено різні аспекти контролю у дидактиці та контролю знань з клінічних дисциплін (В.С. Аванесов, В.П. Безпалько, В.І. Боднар, І.М. Булах, В.П. Вонсович, С.М. Кейс, Т. Келлі, Є.А. Міхайлічьов, Ч. Носаль, В.С. Рисс, Л.М. Романишина, Д.Б. Свенсон, Н.Ф. Тализіна, М.Б. Челишкова), а також до праць, у яких висвітлюються положення експериментальної перевірки педагогічних досліджень та статистичної обробки отриманих даних (П.М. Воловик, І.М. Козловська, І.В. Мороз, Л.М. Романишина, О.П. Рудницька, А.Г. Болгарський, Т.Ю. Свистельнікова, В.Т. Циба) та інші.

Аналіз психолого-педагогічної й методичної літератури з проблеми контролю знань та вмінь із клінічних дисциплін студентів медичного коледжу, показує, що, незважаючи на вагомі результати досліджень, на численні здобутки, поза увагою дослідників залишилися питання розроблення та висвітлення методики експериментальної перевірки ефективності впливу системи контролю на формування знань і вмінь у студентів медичних коледжів.

Метою даної статті є розкриття методики перевірки ефективності системи контролю знань і вмінь з клінічних дисциплін студентів медичного коледжу в умовах навчання за традиційною та модульною технологіями навчання.

У сучасних умовах підготовки фахівців контроль розглядається як потужний чинник якісного формування системи знань і вмінь студентів. Експериментальна перевірка впливу системи контролю є дослідно-перетворювальною діяльністю у педагогічній практиці. Вона використовує систему прийомів, які мають на меті послідовно окреслювати особливості мети, завдань, склад учасників, форми здійснення експерименту, методи і засоби, що використовувалися під час роботи, конструювання критеріїв оцінки одержаних результатів тощо. Теоретичні основи контролю (його структура, яка включає в себе цілі, зміст, методи, форми, засоби, функції тощо) лежать в основі розроблення методики експериментальної перевірки.

Метою експериментальної частини дослідження є перевірка загальної гіпотези, яка полягає в тому, що знання і вміння студентів покращаться, якщо в організацію контролю знань і вмінь з клінічних дисциплін буде покладено системний підхід та суб'єкт-суб'єктні відношення. Її перевірка здійснювалася через перевірку емпіричних часткових гіпотез, зокрема:

– в основі організації контролю знань і вмінь з клінічних дисциплін лежить системний підхід та суб'єкт-суб'єктні відношення викладача і студента;

– система контролю складається з елементів, які є спільними для суб'єктів навчального

процесу (викладача і студента) та координують їх взаємодію;

– елементи системи контролю взаємодіють між собою на інтегративній основі та відповідають конкретним педагогічним умовам навчального процесу;

– рівень обізнаності викладачів із загальними та спеціальними (пов'язаних з навчанням клінічних дисциплін) питаннями організації контролю є достатнім.

Учасниками експерименту стають об'єкти і суб'єкти процесу контролю – студенти, викладачі клінічних дисциплін та незалежні експерти. Експериментальною базою обираються медичні заклади освіти I-II рівнів акредитації (медичні училища та коледжі, що готують медичних фахівців молодших спеціалістів та бакалаврів медицини. Під суб'єктами експериментального дослідження розуміються студенти відділень «Сестринська справа» I рівня акредитації та викладачі клінічних дисциплін медичних закладів освіти, незалежні експерти.

Слід відмітити, що експериментальне вивчення об'єкта дослідження порівняно із пасивним спостереженням за ним має переваги – виявлення якісних змін, що виникають у формуванні знань і вмінь студентів під впливом пропонованої системи контролю, досліджуються активними методами та перевіряються методам математичної статистики.

Зміст експериментальної частини дослідження розкривається у констатуючому та формуючому експерименти, які розрізняються між собою за ознаками цілі: перший з них – діагностичний, а другий – перетворювальний. Серед існуючих видів експерименту для даного дослідження доцільно обирати притаманні педагогічному експерименту види – природний та лабораторний. Природний експеримент здійснюється у звичайній «природній» обстановці для студентів і викладачів, а лабораторний – у штучних умовах, де обираються параметри впливу на знання студентів (штучно створювалися умови чистоти експерименту).

Цілі формуючого експерименту повинні узгоджувались із цілями констатуючого. Вони полягали у:

1) виявленні недоліків у існуючих підходах до організації контролю знань і вмінь з клінічних дисциплін у студентів медичних коледжів та встановленні причин цих недоліків;

2) встановленні факту усунення цих причини завдяки впровадження системи контролю знань і вмінь студентів медичних коледжів.

Для організації експерименту було використано окремі положення ряду наукових праць [1; 2; 3; 5; 6; 7]. Методи і засоби використані в формуючому експерименті діляться на дві групи: методи, за допомогою яких проводиться збирання інформації (педагогічне спостереження, педагогічний експеримент) та методи обробки результатів (математичні та статистичні методи обробки інформації).

Підготована заздалегідь система запитань для усного опитування викладачів та студентів дозволяє уникати труднощів, пов'язаних із різним тлумаченням одного і того ж поняття чи терміну. У питаннях має відображатись проблема даного дослідження, зокрема: відношення викладачів та студентів до пропонованої системи контролю та її елементів (зокрема, матриці, ЗОНІ) та оцінка ступеню впливу кожного із елементів системи контролю на якість кінцевого результату (якість знань і вмінь (у студентів). Для цього пропонувалися питання, за допомогою яких з'ясовувалися:

– діапазон співпраці викладача і студента у процесі підготовки до контролю (перелік питань, завдань, використання методичних рекомендації, критерії оцінювання тощо);

– вплив кількісного визначення обсягу навчальної інформації у змістових одиницях на відображення її повноти у засобах контролю (за суб'єктивною оцінкою викладачів);

– вплив кількісного визначення обсягу навчальної інформації у змістових одиницях на рівень підготовки студентом до контролю та уміння самостійно працювати з навчальною інформацією (за суб'єктивною оцінкою студентів);

– думка студентів і викладачів про об'єктивність оцінювання знань та вмінь студентів при традиційному та модульному контролі та її залежність від різних чинників (наприклад, кількості завдань, які пропонуються одному студентові від загальної їх частки);

– дотримання єдиних підходів до оцінювання знань і вмінь студентів (уніфікація кількості завдань, видів засобів контролю до всіх студентів, критерії оцінювання, збільшення

питомої ваги завдань на одного студента, урізноманітнення засобів перевірки для виявлення професійних знань, шкал оцінювання, зображення динаміки клінічних проявів);

– динаміка часових затрат, пов'язаних із організацією контролю на різних етапах навчання з використанням системи контролю;

– динаміка показників навчання студентів (за результатами модульних контролів під впливом системи контролю).

Використання методів математичної статистики, обраних для обробки дослідницьких результатів, дає можливість врахувати імовірнісний характер педагогічних процесів і відобразити їх у педагогічній інтерпретації результатів вимірювання. Під час розрахунків кількісних показників вибіркової сукупності використовувався нормальний розподіл частоти ознак, шкали числових характеристик (номінальна, ординарна та інтервальна), величин, які характеризують вибірку (середнє арифметичне та середнє квадратичне відхилення).

Методика формуючого експерименту дослідження передбачає проведення паралельного безповторного експерименту у групах зі спеціальності «Сестринська справа» I рівня підготовки під час навчання дисципліни «Медсестринство в терапії». Спостереження за впливом системи контролю на рівень знань і вмінь студентів проводилось у великій вибірці, яка складала 1275 студентів. Аналіз впливу проводиться за показниками успішності студентів на контрольно-облікових заняттях / модульних контролях. Основою для визначення динаміки показників успішності у контрольній та експериментальній групах є проведення вибіркового експерименту, метою якого є визначення природної успішності. Для цього із генеральної сукупності методом випадкового відбору відбирається кількість студентів, зручна для обчислення показників, наприклад, по 50 для кожної із груп. Порівняння двох сукупностей проводиться за параметром успішності. Для ствердження ідентичності успішності у контрольній та експериментальній групі висувається припущення – нуль-гіпотеза, яка передбачає, що дані вибірок отримано із статистично ідентичних сукупностей, а отже, будь-яка відмінність між експериментальною та контрольною групами є випадковою варіацією.

Проведення статистичної перевірки вибіркового експерименту у контрольній та експериментальній групі складається із визначення моди оцінок, середньоарифметичного балу, визначення різниці відхилень частот, дисперсії, середньоквадратичного відхилення та його порівняння з критичним відхиленням (t_0), яке визначається за таблицею нормального розподілу при обраному рівні значущості α=0, 95 та дорівнює 2.

Для цього використовуються формули для визначення: середнього арифметичного балу для контрольної і експериментальної групи (1), лінійних відхилень та обрахунку дисперсії, які визначається для контрольної і експериментальної групи зокрема (2), оцінку дисперсій (3), середнього квадратичного відхилення (4) та величину відхилень t від середнього балу (5):

1) середній бал:

$$С_б = \frac{a \cdot 5 + b \cdot 4 + c \cdot 3 + d \cdot 2}{a + b + c + d}, \qquad (1)$$

де: $C_б$ – середній бал у контрольній та експериментальній групі зокрема

а, в, с, d – кількість студентів, які відповідно отримали «5», «4», «3», «2»

2) дисперсії оцінок у контрольній та експериментальній групах зокрема:

$$\delta^2 = \frac{|Cб - 5|^2 \cdot a + |Cб - 4|^2 \cdot b + |Cб - 3|^2 \cdot c + |Cб - 2|^2 \cdot d}{a + b + c + d} \qquad (2)$$

3) оцінка дисперсії у контрольній та експериментальній групах:

$$\delta^2 = \frac{\delta_1^2 \cdot n_1 + \delta_2^2 \cdot n_2}{n_1 + n_2 - 2}, \qquad (3)$$

де: δ^2 – дисперсія,

δ_1^2 – дисперсія оцінок у контрольній групі випадкового експерименту;

δ_2^2 – дисперсія оцінок у експериментальній групі випадкового експерименту;

n_1, n_2 – об'єм вибірки контрольної (1) та експериментальної групи (2)

4) середньо квадратичне відхилення (визначається для контрольної і експериментальної групи зокрема):

$$\delta = \sqrt{\frac{\left|C_{\ddagger} - 5\right|^2 a + \left|C_{\ddagger} - 4\right|^2 b + \left|C_{\ddagger} - 3\right|^2 c + \left|C_{\ddagger} - 2\right|^2 d}{a + b + c + d}} \qquad (4)$$

де: δ – середнє квадратичне відхилення;

$C_б$ – середній бал

а, в, с, d – кількість студентів, які відповідно отримали «5», «4», «3», «2»

5) розраховане відхилення від середнього балу:

$$t = \frac{\delta_1 - \delta_2}{\delta \cdot \sqrt{\frac{1}{2n_1} + \frac{1}{2n_2}}}, \qquad (5)$$

де: *t* – розраховані відхилення від середнього балу (вибіркового експерименту);

δ_1 – середнє квадратичне відхилення контрольної грипи;

δ_2 – середнє квадратичне відхилення експериментальної грипи;

δ – середнє квадратичне відхилення (оцінка дисперсій);

n_1 та n_2 – об'єми вибірок контрольної (1) та експериментальної (2) груп у вибірковому експерименті.

Для підтвердження або заперечення нуль-гіпотези визначається знаходження розрахованого відхилення *t* по відношенню значень інтервалу, в якому знаходиться $\pm t_0$ (визначається за таблицями нормального розподілу). Якщо *t* знаходиться в інтервалі $\pm t_0$, то нуль-гіпотеза не заперечується, а статистичний аналіз проведеного експерименту доведе позитивний або негативний вплив системи контролю на якість знань і вмінь студентів із імовірністю 0,95. Якщо *t* лежить поза інтервалом $\pm t_0$ (інтервал, який визначає прийняття нуль-гіпотези), то між сукупностями існують істотні відмінності і зробити висновки про вплив системи контролю на динаміку рівня знань і вмінь студентів буде не можливо.

У випадку прийняття нуль гіпотези перевірка достовірності отриманих вибірковими спостереженнями результатів про вплив системи контролю на рівень знань і вмінь студентів складалася ряду кроків:

1. На основі вибіркового експерименту виділити потрібну чисельність вибірки студентів, яка б репрезентувала генеральну сукупність.

2. Показати різницю успішності між контрольною та експериментальною групами на контрольно-обліковому занятті –модульному контролі (№ 5 з дисципліни «Медсестринство в терапії», № 2 «Медсестринство в хірургії», № 4 «Медсестринство в педіатрії»).

3. Статистично показати, як саме впливає система контролю на рівень знань і вмінь студентів.

Як показують статистичні дослідження, проведення експерименту із усіма студентами генеральної вибірки не потрібне. За достовірність результату з гранично допустимою помилкою, яка б не перевищувала 0,1–0,2 бала в оцінці знань і вмінь студентів, буде свідчити певна чисельність вибірки, проведена методом випадкового відбору. При випадковому відборі чисельність безповторної вибірки визначають за формулою 6:

$$n = \frac{t^{2\cdot} \cdot \delta^2 \cdot N}{t^{2\cdot}\delta^2 + \varepsilon^{2}_{\bar{x}\cdot} \cdot N}, \qquad (6)$$

де: *t* – критичне відхилення від середнього балу оцінок (=2 при надійному рівні ймовірності 0,95);

δ^2 – дисперсія оцінок (вибірковий експеримент);

ε_x – гранична помилка (можливі варіанти значення ε_x = 0,2 бала або ε_x = 0,1 бала);

N – генеральна сукупність вибірки.

Із визначеною кількістю студентів проводиться паралельний безповторний експеримент, у якому з'ясовується вплив системи контролю на якість знань і вмінь студентів, зокрема з «Медсестринства в терапії». Контроль та оцінювання знань і вмінь студентів у контрольній та експериментальній групі проводиться з використанням оптимального діапазону контрольних завдань, які розробляються на основі системи контролю. У змісті завдань закладені такі параметри перевірки як рівень засвоєння, ступінь узагальнення, а кількість пропонованих завдань має на меті перевірити параметр повноти знань тощо. Для контролю використовувались тестові завдання, ситуаційні задачі, практичні завдання, які мали на меті перевірити теоретичні знання, уміння складати план вирішення проблем пацієнта (зокрема, догляду, обґрунтування виклику лікаря), рівень володіння маніпуляційною технікою, правильність виконання алгоритмів невідкладної долікарської допомоги при гострих станах та які виражалися сумарною кількістю балів, переведених для зручності обрахунків в п'ятибальну систему оцінювання.

Результати дослідження з перевірки впливу цього фактору на якість знань і вмінь студентів подається як розподіл частот за двома ознаками: студенти, які використовували систему контролю, та ступінь засвоєння знань і вмінь яких оцінюється за розробленими критеріями на «відмінно – 5», «добре – 4», «задовільно – 3», «незадовільно – 2» (табл. 1):

Таблиця 1

Оцінки, які відображають різну ступінь засвоєння знань (n_i)

	Оцінки (МК* № 5)				Всього	В % до підсумку
	«5»	«4»	«3»	«2»		
Контрольна група	a_1	b_1	c_1	d_1	$E_1=a_1+b_1+c_1+d_1$	E_1/E
Експериментальна група	a_2	b_2	c_2	d_2	$E_2=a_2+b_2+c_2+d_2$	E_2/E
Разом	a_1+a_2	b_1+b_2	c_1+c_2	d_1+d_2	$E=E_1+E_2$	100,0
В % до підсумку	$\frac{a_1+a_2}{E}$	$\frac{b_1+b_2}{E}$	$\frac{c_1+c_2}{E}$	$\frac{d_1+d_2}{E}$	100,0	

Для експерименту важливо перевірити гіпотезу про незалежність емпіричних розподілів у генеральній сукупності. Для цього формулюються дві гіпотези:

– нульова (емпіричні розподіли незалежні (між формуванням якості знань та вмінь під впливом системи контролю та ступенем їх засвоєння, оціненого на «5», «4», «3», «2»);

– альтернативна (емпіричні розподіли залежні від системи контролю).

Для перевірки нульової гіпотези використовується найпотужніший критерій згоди χ^2 (Пірсона), значення якого визначається для реально існуючих умов за формулою 7.

$$\chi^2_{факт} = \sum_{|a|}^{1} \frac{(n_i - \tilde{n}_i)^2}{\tilde{n}_i} \qquad (7)$$

де: χ^2 – критерій Пірсона

n_i – фактична частота розподілу оцінок у контрольній та експериментальній групі;

$\tilde{n}_i$ – теоретично очікувана частота розподілу оцінок у контрольній та експериментальній групі.

Визначення суми фактичних і теоретичних частот для кожного проведемо за останнім рядком і графою таблиці 1.1. Згідно з висунутою нульовою гіпотезою (система контролю знань і вмінь студентів не впливає на їх якість) розподіл ступенів засвоєння знань і вмінь відповідає підсумковим процентам по рядках і стовпцях. Тобто: знання студентів кожної підгрупи за ступенем якості їх засвоєння поділяються за варіантами дослідження

(традиційний контроль та контроль на основі системи контролю) відповідно до підсумкових відсотків, які характеризують відношення кількості студентів, знання і вміння яких формувалися та перевірялися без та із системою контролю.

Обчислення очікуваних частот для кожної підгрупи проводиться шляхом перемноження підсумків рядків на відсоток підсумкового стовпця, а підсумки стовпців на відсоток підсумкового рядка. Так, для груп і підгруп величина бала успішності без та із використанням системи контролю розраховувалася за формулою 8:

$$\tilde{n}_i = \frac{\text{підсумок рядка} \cdot \text{підсумок стовпця}}{\text{загальний підсумок}} \qquad (8)$$

У разі визначення теоретичних частот підсумки у рядках і стовпцях мають залишатися незмінними, що і відображається у таблиці 2:

Таблиця 2

Очікуваний розподіл кількості оцінок, які відображають різну ступінь засвоєння знань ($\tilde{n}_i$)

	Оцінки (МК* № 5)				Разом
	«5»	«4»	«3»	«2»	
Контрольна група	$\tilde{n}_{a1}$	$\tilde{n}_{b1}$	$\tilde{n}_{c1}$	$\tilde{n}_{d1}$	E_1
Експериментальна група	$\tilde{n}_{a2}$	$\tilde{n}_{b2}$	$\tilde{n}_{c2}$	$\tilde{n}_{d2}$	E_2
Разом	$\tilde{n}_{a1}+\tilde{n}_{a2}$	$\tilde{n}_{b1}+\tilde{n}_{b2}$	$\tilde{n}_{c1}+\tilde{n}_{c2}$	$\tilde{n}_{d1}+\tilde{n}_{d2}$	$E=E_1+E_2$

Визначення для кожної підгрупи різниці між фактичними і теоретичними частотами ($n_i - \tilde{n}_i$) проводиться шляхом віднімання від даних підгруп таблиці 1 відповідно дані таблиці 2. При цьому сума різниць має дорівнювати нулю.

Далі визначається за формулою 7 фактичне значення χ^2 та числа ступенів свободи варіації *k* за формулою 9:

$k = (a - 1)(в - 1)$ (9)

а – кількість груп рядків;

в – кількість підгруп стовпців.

Останній крок зводився до пошуку за таблицею верхньої границі χ_0^2 для χ^2 і їх порівняння. При $\chi^2 > \chi_0^2$ заперечувалася нуль-гіпотеза, а отже доводилося, що відмінність між експериментальною та контрольною групами є систематичною, тобто викликана впровадженням запропонованої методики (пропонованої системи контролю).

Отже, згідно з розробленою методикою, експериментальне дослідження проводилося у такій послідовності: визначалася мета та завдання експериментальної частини дослідження, добиралися учасники експерименту, уточнювався зміст експериментальної роботи, обиралися методи, форми та засоби його проведення та оцінювання результатів. Завдання експерименту полягало у перевірці часткових емпіричних гіпотез, які базуються на гіпотезах теоретичних.

Отже, можна зробити висновок, що методика експерименту, як система прийомів для найбільш ефективного експериментального дослідження містить вибір варіативних чинників, обґрунтування засобів і необхідного числа вимірювань, опис проведення експерименту та обґрунтування способів обробки й аналізу результатів експерименту. Організація експерименту містила такі основні складові: проведення попереднього цілеспрямованого спостереження досліджуваного об’єкта з метою визначення вихідних даних; створення умов, за яких можливий експеримент; визначення інтервальних шкал вимірювання; систематичне спостереження за ходом досліджуваного явища і точний опис фактів; проведення систематичної реєстрації вимірювань та оцінок фактів різними засобами та способами; створення ситуацій повторювальних, зміна характеру умов та перехресні

впливи, створення ускладнених ситуацій з метою підтвердження чи заперечення раніше отриманих даних; перехід від емпіричного вивчення до логічних узагальнень, до аналізу і теоретичної обробки отриманого фактичного матеріалу.

Розроблена нами методика експериментального дослідження дає змогу проаналізувати ефективність організації контролю, апробувати модель системи контролю, довести педагогічну доцільність її використання при підготовці медичних фахівців. До подальших напрямів дослідження відноситься розроблення методики для визначення кореляцій між чинників системи.

Література:

1. Воловик П. М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці – К.: Рад. школа, 1969. – 222 с.
2. Козловська І. М. Теоретичні та методологічні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: Дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. – 2001. – 464 с.
3. Мороз І. В. Кваліфікаційні роботи у педагогічному вузі: Методика написання, правила оформлення і порядок захисту. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – 109 с.
4. Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 3. – С. 10-39.
5. Романишина Л. М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 324 с.
6. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень. – К., 1998. – 143 с.
7. Циба В. Т. Основи теорії кваліметрії: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 160 с.

УДК 377.1

Н.Д. Креденець
м. Львів

КОМПЕТЕНТНІСНА ПАРАДИГМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Набуття українським суспільством принципово нових політичних та соціально-економічних вимірів, особливо впровадження ринкових принципів функціонування господарської сфери, вимагає якісної трансформації та вдосконалення системи підготовки кадрів для всіх галузей суспільного життя. Оскільки суспільні потреби визначають зміст, характер та форми освітніх систем, остільки ці системи повинні адекватно та оперативно реагувати на зміни соціальних вимог до освіти.

Однак за останні десятиріччя у світі відбулися глобальні зміни соціального, інформаційного, технологічного характеру, на які чинна освітня система не встигала, а часом й була позбавлена внутрішньої здатності оперативно реагувати. Адже стара система освіти, побудована на предметно-знаннєвій основі, орієнтувалась на те, щоб дати людині якомога більший обсяг знань та вмінь на всі випадки життя, причому часто знання давалися, так би мовити, “про запас”, що перевантажувало пам’ять учня “евентуально потрібною” інформацією. Освіта ігнорувала ту обставину, що у сучасному світі існують легко доступні джерела інформації, які мають зовсім іншу, техногенну природу (комп’ютерна техніка, мережі “Інтернет” тощо). Треба лише навчити людину користуватися цими джерелами, і необхідність наповнювати її свідомість великою кількістю інформації автоматично відпаде.

Такий стан речей, що характеризується кризою старої освітньої системи, побудованій на предметно-знаннєвій основі, вимагає кардинальної перебудови всієї цієї системи, надання їй принципово нових вимірів та форматів, визначення нових критеріїв та стандартів освіти. Зараз потрібен принципово новий концептуальний погляд на суть та цілі освіти. Це

передбачає впровадження у навчальний процес якісно нових освітніх принципів, методик, технологій та стандартів.

За визнанням багатьох педагогів вищої школи (як в Україні, так і за її кордонами), у сучасних умовах особливої актуальності набуває компетентнісний підхід до підготовки спеціалістів всіх галузей суспільного життя. Така концептуальна позиція, безмовно, є гідною відповіддю педагогіки на виклики світового суспільного розвитку та вимоги сучасного виробництва. Адже, за словами В.М. Аніщенко, "усе більш і більш звичайною стає ситуація, коли роботодавці вимагають, щоб профпідготовка здійснювалась на засадах компетентності… Тому одним із основних завдань професійного навчання на зламі сторіч є створення умов для досягнення професійних кваліфікацій, заснованих на компетентності" [1, 382].

В умовах сучасності саме професійна компетентність працівників перетворюється на вирішальний фактор суспільного розвитку. Так, за оцінками Світового банку, 76% національного багатства США становить людський капітал, "тобто накопичені населенням знання та вміння, які використовуються для знаходження ефективних рішень у виробничій діяльності та повсякденному житті" [4, 35]. Тобто професійна компетентність перетворюється на основний капітал нації, головну рушійну силу її розвитку. Саме суб'єктивний, людський фактор визначає основні напрями цього розвитку.

Зазначимо, що в сучасних умовах актуальність проблеми підвищення компетентності людини у процесі її освіти визнається не тільки на регіональному, але й на світовому рівні. Так, у програмному документі ЮНЕСКО "Освіта для XXI століття", який визначає світову філософію освіти на історичну перспективу, підкреслено, що сучасна освіта повинна концептуально будуватися на чотирьох фундаментальних принципах: в процесі освіти людина повинна 1) навчитись пізнавати, 2) навчитись життєвої компетентності, 3) навчитись жити разом, 4) навчитись жити [3, 43]. Не викликає сумніву та очевидна обставина, що цілісна, всеосяжна ("життєва") компетентність, формування якої виступає як стратегічна мета будь-якого освітнього процесу, неодмінно включає у себе в якості складової частини і компетентність професійну.

Водночас визначення ЮНЕСКО глобальної стратегії освіти у новому столітті підводить нас і до розуміння суті компетентнісного підходу до навчання людини. Якщо у попередні десятиліття (і навіть століття) головним завданням освіти було озброєння учнів якомога більшою сумою знань, то компетентнісний підхід ставить за мету навчити людину вирішувати життєві ситуації, оперативно орієнтуватися у соціальному просторі, приймати вірні рішення та ефективно реалізовувати їх у процесі особистої діяльності.

Так, російські дослідники В.А. Болотов і В.В. Сєріков пишуть, що у компетентнісному підході до модернізації освіти відображено "такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових (тобто таких, що мають відношення до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій)" [2, 10]. Вони підкреслюють, що "відмінність компетентнісної моделі освіти від знаннєвої таке ж велике, як, скажімо, обізнаність у правилах гри у шахи від самого вміння грати" [2, 11].

Отже, компетентнісна парадигма освіти віддає пріоритет не досягненню високого ступеня поінформованості людини в процесі навчання, а формуванню в неї вміння розв'язувати складні проблеми, орієнтуватися у навколишньому соціальному середовищі та приймати самостійні рішення у конкретних життєвих ситуаціях. Незаперечним є і той факт, що орієнтованість людини на активне прийняття самостійних рішень закономірно передбачає і підвищення її відповідальності за наслідки таких рішень. За умови компетентнісного підходу учень із об'єкта навчання перетворюється на суб'єкт усвідомленого та самостійного оволодіння знаннями та практичним досвідом, формування та вдосконалення власної компетентності.

Звичайно, запровадження компетентнісної парадигми у процеси навчання зовсім не відкидає предметно-знаннєвої моделі професійної освіти. Адже цілком можливим є співіснування цих двох парадигм, що надасть освіті більш ефективного характеру. Кожна

нова едукаційна система неодмінно повинна бути, за словами польського науковця В.Зачиньського, “синтезом передуючих їй… великих дидактичних ідей, відповіддю на актуальні завдання освіти” [6, 22]. Саме тому компетентнісна парадигма закономірно включає у себе весь позитивний досвід попередніх освітніх систем, у той же час залишаючись пріоритетним напрямом модернізації освіти, її узгодження із сучасними вимогами суспільства.

Компетентнісна парадигма освіти покликана відіграти особливо важливу роль у процесі професійного навчання фахівців. Адже сучасний рівень розвитку виробництва, швидка зміна технологій, загострення конкурентної боротьби вимагають від працівників, в першу чергу – від спеціалістів вміння адекватно і оперативно реагувати на ці вимоги, що можна зробити тільки на основі підвищення їхньої професійної компетентності, перетворенні її у основний критерій професійної придатності фахівця.

Слід зауважити, що професійна компетентність працівника може бути сформульована як його реальна здатність до досягнення мети або одержання позитивного результату виробничої діяльності. Отже, основне критеріальне значення дефініції “професійна компетентність” має діяльнісний характер, а саму професійну компетентність не можна розглядати як просту суму знань та навичок, набутих у процесі фахової підготовки. Адже професійна компетентність фахівця може знайти свій прояв тільки в процесі його реальної виробничо-практичної діяльності.

Слід зауважити, що в сучасній науково-педагогічній літературі відсутні як єдине визначення самої дефініції “професійна компетентність”, так і єдине розуміння та тлумачення її змісту. Досить сказати, що самих “ключових компетентностей”, які формують цілісній образ “компетентної людини”, дослідники нараховують від 3-ох до 140 [2, 11]. Навіть поняття “компетентнісна парадігма освіти” дослідники трактують неоднаково, наповнюючи його різним змістом. Так, наприклад, К.В.Яресько стверджує, що предметно-знаннєву парадигму освіти слід замінити на “гуманістичну”. Однак із змісту її статті випливає, що мова йде саме про компетентнісний підхід до модернізації освіти [5, 46-48].

За нашою думкою, структура професійної компетентності спеціаліста будь-якої галузі виробництва повинна містити, як мінімум, такі складові компоненти:

– певний рівень професійних знань та володіння практичними навичками, достатній для того, щоб успішно виконувати особисті професійні функції на робочому місці;

– націленість на кінцевий результат власної діяльності, вміння брати на себе відповідальність за результати своєї роботи, високо розвинуте почуття соціальної відповідальності;

– здатність приймати (на основі наявних знань та практичного досвіду) вірні рішення як у стандартних, так і в нештатних виробничих ситуаціях та визначати конкретні шляхи їхньої ефективної реалізації;

– вміння гнучко та оперативно адаптувати свої теоретичні знання та практичний досвід до нових вимог та динаміки змін у виробничому середовищі;

– висока соціально-психологічна адаптивність, здатність швидко інтегруватися у структури міжособових взаємовідносин у виробничих колективах;

– вміння орієнтуватися у соціальному середовищі, у яком відбувається діяльність певної людини;

– розвиток персональних якостей та здібностей, внутрішня потреба у постійному оновленні своїх знань та практичних навичок, психологічна націленість на безперервну освіту.

Звичайно, що це далеко не повний, так би мовити, пілотний перелік основних ознак професійної компетентності фахівця, який, безумовно, буде конкретизуватися та доповнюватися у процесі модернізації освіти на основі компетентнісного підходу.

Оскільки компетентнісний підхід – нове явище у сфері професійної підготовки фахівців, остільки виникає потреба на теоретичному рівні визначити першочергові конкретні кроки на шляху затвердження цього підходу у педагогічній практиці. Зауважимо, що перехід від теоретико-методологічного обгрунтування нових освітніх парадигм до їхнього

практичного втілення у навчальні процеси являє собою найвідповідальніший та найскладніший етап будь-яких інноваційних перетворень у галузі освіти.

На наш погляд, першочерговими кроками на шляху затвердження компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців в педагогічній практиці повинна бути реалізація наступних методико-методичних та організаційних вимог.

1. Розробка концепції практичного втілення у навчальні процеси освітніх методик, що грунтуються на компетентнісному підході до організації цих процесів. Водночас розробка таких концепцій повинна супроводжуватись перепідготовкою викладачів, формування у них здатності модернізувати навчальний процес на компетентнісній основі.

2. Розробка принципових схем запровадження компетентнісних елементів в усі освітні галузі навчального плану. Ці схеми повинні містити набір вимог, тобто свого роду освітній стандарт для моделювання вивчення певної навчальної дисципліни.

3. Розширення у структурі навчальних програм інтердисциплінарного компоненту, тобто включення у зміст певного предмету під час його викладання матеріалу із інших галузей знання та практики із визначенням можливостей його використання, постановка перед майбутніми фахівцями міжпредметних завдань, які у принципі не можуть бути вирішені засобами однієї навчальної дисципліни.

4. Активізація самостійної роботи студентів, орієнтування їх на самостійне підвищення власної професійної компетентності, формування в них внутрішньої потреби у безперервній освіті, у оволодінні новими знаннями та практичним досвідом.

5. Впровадження інноваційних навчальних методик, які б передбачали для студентів необхідність прийняття відповідальних рішень у конкретних виробничих ситуаціях, а також моделювання таких ситуацій.

6. Максимально можливе наближення навчального процесу до конкретної виробничої практики, коли б студенти в умовах реального виробництва перевіряли та підвищували ступінь формування своєї професійної компетентності.

Безумовно, що цей перелік буде значно розширено та конкретизовано у процесі практичної модернізації освіти на основі компетентнісного підходу до її розвитку та вдосконалення.

Таким чином, компетентнісна парадигма освіти відкриває нові перспективи перед системою професійної підготовки фахівців для всіх сфер суспільного буття, підвищує її ефективність, сприяє досягненню її узгодженості із актуальними вимогами сучасності. Однак реалізація цих масштабних завдань потребує творчого співробітництва педагогів-науковців, що розробляють теоретичні шляхи розвитку вітчизняної освіти, із педагогами-практиками, від інноваційних ініціатив яких у значній мірі залежить успіх модернізації освітніх систем в Україні.

Література:

1. Аніщенко В.М. Відкрите професійне навчання на засадах компетентності – сучасний, гнучкий засіб підготовки персоналу // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. у 2-х част. – Ч-1 / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – 571 с.; – С.381- 384.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003, – №10. – С.8-14.
3. Смірнова В. Проблеми інтеграції знань : історико-педагогічний аналіз // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. Ш-IV. – С.43-48.
4. Федорченко В. Вища освіта: педагогічна стратегія сучасності // Вища школа. – 2002. – № 1. – С. 35-41.
5. Яресько К. Розвиток освітніх парадигм у сучасній педагогічній науці // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. збірник наукових праць. – Вип.6. – Харків, УІПА, 2004. – 255 с.; – С.44-49.
6. Zaczynski W.P. Teoria wielostronnego ksztalcenia jako paradygmat wspolczesnej dydaktyki // Kwartalnik pedagogiczny, 1984. – № 2. – S.13-22.

А.О. Крисак
м. Вінниця

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Тенденції розвитку сучасного суспільства, його яскраво виражена інформатизація пояснюють необхідність усе більш широкого використання інформаційних технологій у сфері освіти. В даний час культурній людині незалежно від її професії та особливостей діяльності необхідно володіти уміннями роботи на комп'ютері.

Виникнення інформаційного суспільства нерозривно пов'язано з усвідомленням фундаментальної ролі інформації у суспільному розвитку, розглядом у широкому соціокультурному контексті таких феноменів, як нові інформаційні технології, комп'ютеризація. В останні роки пильна увага дослідників стала приділятися освітнім аспектам формування інформаційного суспільства. Вони пов'язані, насамперед, з аналізом проблем інформаційного суспільства як суспільства, "що навчається", оскільки для всіх членів такого суспільства зростає потреба постійного підвищення кваліфікації, відновлення знань, освоєння нових видів діяльності.

У зв'язку з цим на зміну парадигми "підтримуючої" освіти, прийшла інноваційна парадигма освіти, найважливішою складовою якої стала ідея безупинної освіти. Спосіб спілкування людини з комп'ютером відкрив зовсім нові можливості як у різноманітних сферах людської діяльності, так і в сфері освіти. На цьому етапі комп'ютеризації освіти почали реалізовуватися такі задачі, як поліпшення якості навчання і підвищення ефективності навчального процесу, розробка програмно-методичного забезпечення навчального процесу.

Поява персональних комп'ютерів, дещо недорогих і досить надійних у роботі, сприяла підвищенню темпів комп'ютеризації освіти. В даний час у розвитку процесу інформатизації та комп'ютеризації освіти виявляються наступні тенденції:

– формування системи безупинної освіти як універсальної форми діяльності, спрямованої на постійний розвиток особистості протягом усього життя;
– створення єдиного інформаційного освітнього простору;
– активне впровадження нових засобів і методів навчання, орієнтованих на використання комп'ютерних та інтелектуальних технологій;
– синтез засобів і методів традиційної і комп'ютерної освіти;
– створення системи випереджальної освіти.

Використання комп'ютерних технологій у системі освіти сприяло створенню "комп'ютерної методології навчання".

Наприклад, при викладанні мікроекономіки або бухгалтерського обліку, як викладач економічних дисциплін, я застосовую такі методи, як комп'ютерне моделювання учбово-пізнавальної діяльності, метод інформування, програмування навчальної діяльності, асоціативний метод, метод тестування, ігровий метод активного навчання, метод проектів, метод "непоставлених задач", метод ситуаційного моделювання. Також при викладанні матеріалу, де багато таблиць, схем, формул, графіків, можна застосувати комп'ютер, телевізор та проектор разом. Дані, за допомогою комп'ютера та відеокарткою з телевізійним виходом, виводяться на екран телевізора або на великий екран цифрового проектора.

Зараз виникає нагальна потреба у використанні комп'ютерної техніки при вивченні економічних дисциплін. Адже щоденно змінюється економічна ситуація в світі, змінюється законодавство, природа, погода тощо.

Інформація, подана у підручнику, перетворюється у застарілу ще під час видання підручника. Вивчення економічних дисциплін чи окремих тем із використанням комп'ютерної техніки та найсвіжішої інформації, взятої з мережі Інтернет, – один із способів оптимізації та урізноманітнення вивчення економіки. Комп'ютерні програми

(1С:Підприємство 7.7), тестові завдання мусять носити навчально-інформаційний характер і знайомити студентів із процесами та явищами, що призвели б до виходу України із економічної кризи. Це значно розширює можливості вчителя при використанні різноманітних видів діяльності на занятті – адже вивільняється досить багато часу.

Економіка – складна та багатогранна наука, наука цифр та аналізу. Якщо використовувати тільки один підручник, ця наука буде здаватися сухою та нецікавою. Використання комп'ютерних мультимедійних програм викликає зацікавленість не тільки студентів, але й викладачів.

Комп'ютерні мультимедійні навчальні програми дозволяють за коротший проміжок часу донести до студентів більший об'єм матеріалу. Студенти за допомогою комп'ютера роблять різноманітні розрахунки, вчаться грамотно та правильно оформляти бухгалтерську документацію за допомогою комп'ютерних програм "Microsoft Excel" і "Microsoft Word", вирішують різноманітні виробничі ситуації, які є цілком реальними в нашому повсякденному житті (наприклад, при нарахуванні заробітної плати, обчислення податку).

При вивченні комп'ютерної програми 1С: Підприємство 7.7. студенти набувають практичних навичок та вмінь, стають професійно спроможними та потенційно здатними реалізувати себе в майбутньому, як досвідчені фахівці та знавці своєї справи.

Програма 1С:Підприємство 7.7. є універсальною бухгалтерською програмою. Вона дозволяє обробляти всі бухгалтерські дані і є стандартизованою. Під час навчання студенти вивчають економічні дисципліни, а це вимагає застосування різноманітних комп'ютерних програм, що полегшують краще засвоєння матеріалу та застосування його в конкретних виробничих умовах в реальному житті на високому професійному рівні.

Студент більш комфортно і розкуто почуває себе під час нетрадиційного заняття. Він самостійно висловлює свої думки, робить висновки. Використання комп'ютерної техніки сприяє більш вираженому індивідуальному підходу до кожного студента під час заняття. З'являється зацікавленість в студентів, у яких неповністю сформовані навчальні навички, і вони включаються в загальну дискусію. Студент реально на практиці може закріпити свої знання та використати їх в майбутньому, відпрацювати логіку мислення.

Підвищується емоційний рівень заняття, новий розвиток отримують стосунки "студент – студент" та "студент – вчитель". Вчитель виступає в ролі консультанта, порадника, організатора, а не "репродуктора" подачі матеріалу.

Отже, використання комп'ютерної техніки при викладання економічних дисциплін сприяє урізноманітненню форм студента і може призвести до виникнення нової форми заняття, у якому головна роль буде відведена студентам. При цьому робота вчителя не знецінюється, а тільки полегшується. Та й при використанні невеликої кількості навчальних програм на заняттях вчитель теж отримує задоволення від такого виду навчальної діяльності.

На жаль, економічний стан нашої країни та фінансові можливості закладів освіти не завжди дозволяють мати сучасну комп'ютерну техніку, яку можна використовувати при вивченні цілих дисциплін. Комп'ютер на заняттях – новина. Його присутність робить заняття незвичним та незабутнім, а значить, запам'ятається велика частина того, про що йшлося.

Наш навчальний заклад має декілька комп'ютерних класів, оснащених сучасними комп'ютерами. І це означає, що потрібно використовувати сучасну техніку та програмні продукти при вивченні окремих тем.

Комп'ютеризація сьогодні – не мода, а потреба часу, необхідна складова нашого сьогодення. Не може сучасна людина володіти свіжою інформацією, якщо комп'ютер не став частиною її життя. Студенти мають нахили до різних предметів, вони обирають профільні гуртки та навчальні заклади. Вони всі оберуть різні спеціальності у майбутньому. Наша задача – викладачів – допомогти студентам отримати не тільки якісні базові знання, а й стати сучасними високоосвіченими людьми.

УДК 378. 14

С.Б. Олійник
м. Вінниця

ІНТЕГРАТИВНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Формування національної парадигми освіти і виховання, перехід освіти України на ступеневу систему навчання ставлять нові завдання перед професійною освітою. Досягнення високого рівня професіоналізму можливе лише за умови відповідної фундаментальної підготовки. Проблема фундаменталізації змісту підготовки фахівців є особливо гострою для вищих навчальних закладів освіти. Вона не може бути вирішена збільшенням кількості годин на засвоєння фундаментальних дисциплін. Їх вивчення має бути поставлене на відповідну науково-методичну основу. З огляду на це, виникає необхідність пошуку нових технологій підготовки майбутніх фахівців. Однією з таких є педагогічна технологія, заснована на ефективній реалізації міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі.

Педагогічна технологія реалізації міжпредметних зв'язків – це така організація взаємозв'язаного навчання, яка поєднує диференціаційні та інтеграційні процеси під час вивчення окремих дисциплін і забезпечує формування ціісної системи знань, умінь, наввичок, значущих якостей особистості, необхідних фахівцю для виконання функціональних обов'язків у його професійній діяльності [3].

Ефективність її впровадження у практику вищих закладів освіти забезпечують:

– *організаційні принципи* (визначення напрямів взаємозв'язків між дисциплінами; відображення міжпредметних зв'язків у анотаціях до навчальних планів, у змісті робочих програм, тематичне та хронологічне узгодження навчальних програм, тематичне та хронологічне узгодження навчальних програм з різних дисциплін; відображення міжпредметних зв'язків у навчальній літературі; створення відповідного методичного забезпечення міжпредметних зв'язків; прогнозування, фіксація та моделювання міжпредметних зв'язків; координація взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу);

– *умови* (дотримання певних вимог щодо встановлення міжпредметних зв'язків; реалізація принципу професійної спрямованості навчального процесу; формування міжпредметних знань, умінь, навичок; визначення шляхів і методів реалізації міжпредметних зв'язків).

У психолого-педагогічній науці проблема міжпредметних зв'язків досліджувалася в різних напрямах. Так, вивченням сутності та типології міжпредметних зв'язків займалися М. Білий, А. Єрьомкін, П. Кулагін, Н. Лошкарьова, В. Максимова, А. Усова, Г. Федорець та інші. Проблема практичної реалізації міжпредметних зв'язків у навчальновиховному процесі розроблялася на рівні середньої загальносвітньої школи (Н. Буринська, І. Звєрєв, В. Ільченко, М. Шмир), професійно-технічних навчальних закладів (П. Атутов, Г. Варковецька, Р. Гуревич, Г. Гуторов, О. Дубінчук, І. Петрова, Н. Розенберг, В. Скакун, Н. Талалуєва та інші). Питання підготовки вчителя до здійснення міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі досліджували Н. Андрєєва, М. Дьякова, С. Капацина. Водночас, вивченню цієї проблеми на рівні вищих навчальних закладів, в яких реалізація міжпредметних зв'язків у навчальному процесі має певну специфіку, присвячена незначна кількість досліджень (Г. Грабовський, Д. Епштейн, Л. Ковальчук, Курамшина, Г. Морозов, О. Музальова, А. Пінський, З. Ямпольська та інші).

Демократизація українського суспільства та перехід до ринкових економічних відносин зумовили потребу в підготовці у вищих навчальних закладах фахівців з низки нових професій, до яких належить і професія соціального працівника.

У сучасних умовах загострення економічних, політичних і соціальних проблем різко знизився рівень фізичного, психічного і духовного здоров'я дітей та молоді. Ознакою цього є поширення у молодіжному середовищі таких негативних явищ, як злочинність, нарко- і токсикоманія, куріння, алкоголізм, проституція, дитяча безпритульність та бездоглядність, підліткова агресія, зростання кількості суїцидів, депривація, соціальна інфантильність.

Ситуація ускладнюється також і проблемами дорослих, у середовищі яких зростають діти, – нестабільністю сім'ї, безробіттям та безгрошів'ям, зниженням авторитету батьків, неможливістю сім'ї виконувати економічну функцію.

Соціальні проблеми і деформації можуть завадити економічному відродженню, політичній стабільності країни. В їхньому подоланні, відверненні пов'язаних з ними загроз важливе значення має досягнення соціальної безпеки. Соціальна робота активно сприяє цій меті.

Соціальна робота – єдиний динамічний багатоплановий процес, що органічно поєднує наукові знання, творчі пошуки, взаємні зусилля інститутів, організацій, працівників і клієнтів. Водночас вона є об'єктивно необхідною і суспільно значущою професією, що спирається на досягнення соціальних наук, результати і запити практики.

В Україні формується особливий державно-громадський організм, покликаний вчасно реагувати на соціальні проблеми й компетентно розв'язувати їх на всіх рівнях структури суспільства аж до його основної клітини – конкретної особи, Людини [8].

„Соціальна робота" – прийнятий у всьому світі вислів, що означає вияв гуманного ставлення до людини. Вона виникла ще в біблійні часи як благодійність, релігійний обов'язок віруючого, як система гуманітарних послуг нужденним. Проте лише у XX столітті цю роботу визнали як професію, що потребує спеціальної підготовки.

Поняття „Соціальна робота" розглядається в педагогіці у трьох основних значеннях: як професійна діяльність, як галузь наукових знань (наука) і як навчальна дисципліна.

За змістом соціальна робота як наука є соціально-гуманітарною, за характером – міждисциплінарною, інтегративною. Вона поєднує в собі риси як суспільних, так і природничих знань (зокрема, біології, медицини), теоретично узагальнює емпіричний матеріал, широко використовує статистичні та математичні методи дослідження.

Загальні теоретичні засади соціальної роботи формуються в результаті синтезу знань, що нагромаджуються різними науками і проявляються системно в притаманних соціальній роботі процесах і явищах. Який предметний предметний зв'язок існує при цьому? Кожна наука виокремлює з навколишньої реальності певну її сферу, галузь, аспект, процеси і явища якої можна досліджувати відповідним інструментарієм. Об'єктом теорії соціальної роботи є вивчення соціальних явищ, процесів і відносин. Тому вона спирається на інші суспільні науки – філософію, історію, соціологію, політологію тощо. Водночас вона має предметні та методичні зв'язки з окремими природничими дисциплінами – фізіологією, медициною, психологією, що підкреслює її інтегративний характер. Ця загальнонаукова тенденція зумовлена необхідністю оптимального пізнання і цілісного задоволення матеріальних, соціальних і духовних потреб людини. Для цього потрібно об'єднання зусиль представників різних галузей наукового знання, розвиток міждисциплінарних зв'язків і досліджень, застосування не лише спеціально-наукових, а й загальнонаукових методів. Водночас окремі науки не нівелюються, а кожна знаходить свою нішу в системі теоретичних знань. У багатогранному, невичерпному об'єкті дослідження, яким є суспільне життя, теорія соціальної роботи вивчає його не загалом, а лише певну частину, своєрідний „зріз", якому притаманні певні закономірності, властивості й відносини, що в сукупності й становить предмет розглядуваної науки [9].

Кожна з наукових дисциплін дає можливість розуміння певного рівня соціальних проблем і проблем клієнта:

психологія вивчає психічні процеси і процеси поведінки;

соціологія – організації, інститути і розвиток суспільства;

політичні науки – процеси, закономірності, структуру державного управління та інститути влади;

економічні науки – суспільне виробництво, споживання, розподіл;

культурна антропологія – культуру, етнографію, мову, займається соціальними дослідженнями;

психіатрія – психічні розлади ,їх діагностику та лікування тощо [13].

Таким чином, соціологія, психологія, право, соціальна політика, соціальна філософія,

соціальна антропологія і соціальна педагогіка в процесі становлення теорії і практики соціальної роботи ввійшли складовою частиною в її теоретичні концепції і практичні моделі, тим самим визначивши її як інтегративну галузь пізнання.

Теорія і методика соціальної роботи включає низку курсів („Соціальна педагогіка", „Технології соціальної роботи", „Історія соціальної роботи", „Соціалізація і виховання особистості", „Соціальна робота з молоддю", „Соціальна сімейна політика", „Конфліктологія та методи розв'язання конфліктів" тощо), покликаних послідовно знацомити майбутніх фахівців із загальними і правовими основами, історією, теорією, цінностями, організацією, етикою, практичними навичками й уміннями вести соціальну роботу серед різних груп населення. Викладання даних курсів вимагає інтегративного підходу.

Інтеграція – поняття загальнонаукове. У філософській та загальнонауковій, а також психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні означення інтеграції, які іноді носять суперечливий характер. Інтеграція розглядається „як процес встановлення зв'язків між відносно незалежними раніше речами, процесами, явищами, коли ці зв'язки є істотними, визначають функціонування явищ, що інтегруються. Інтеграція є процесом встановлення цілісності, процес об'єднання в ціле обов'язково пов'язується з певними перетвореннями раніше розрізнених елементів. Під час синтезу цих елементів відбувається взаємопроникнення, ущільнення знань і поступова зміна вихідних елементів. Вони включаються в зростаюче число зв'язків. Нагромадження цих змін приводить до перетворень у структурі об'єднань чи системи, до появи нових функцій елементів і до виникнення нової цілісності" [3].

Проблема інтеграції навчальних дисциплін тісно пов'язана з проблемою міжпредметних зв'язків, які є першим рівнем інтеграції.

Міжпредметні зв'язки трактують як:

– *взаємну узгодженість навчальних програм (С. Бабаджаян, М. Білий, С. Гончаренко, В. Монахов),*
– *узгодженість* між навчальними предметами (В. Оконь, С.Рашкова, М.Фіцула),
– як *дидактичну умову* (П. Новиков, М. Сорокін, А.Усова, Г.Федорець),
– як *дидактичний засіб* (В. Гузеєв, В. Янцен),
– як *дидактичний принцип* (І. Звєрєв, Н.Лошкарьова),
– як *дидактичний еквівалент* наукових зв'язків (М. Борисенко, П. Олійник, Н. Розенберг, В. Федорова),
– як *конструкцію* змісту навчального матеріалу (П. Самойленко, А. Сергєєв) тощо.

Розглядаючи інтеграційні явища у навчально-виховному процесі різних закладів освіти, М. Берулава, Р. Гуревич, І. Козловська визначають міжпредметні зв'язки як один з *рівнів інтеграції*, Б. Єсипов, А Шакирзянов – як *дидактичну умову* інтеграції, В. Максимова – як *засіб*, а Г. Варковецька, Е. Гожлінська, Ф. Шльосек – як одну з *форм* інтеграції.

Важливим є й загальнопедагогічний аспект проблеми, за яким міжпредметні зв'язки трактують як *систему взаємопов'язаної діяльності* різних викладачів, а також як *систему роботи* вчителя і учнів (П. Кулагін) або викладача і студентів (В. Сисоєв), як *систему відношень* (А. Єрьомкін).

На основі означення виникає проблема класифікації міжпредметних зв'язків. Принципові підходи до неї найрізноманітніші. Наприклад, це тематично-часовий вибір фактажу з одного предмета, хронологічний принцип, звідки виділяють синхронні і асинхронні; попередні, супутні та наступні (вертикальні, горизонтальні та схрещені) зв'язки [10]. Частково виправданою є класифікація на підставі психологічного підходу, де розглядаються локальні, окремосистемні, внутрішньопредметні та міжпредметні види асоціацій [3].

Значні евристичні властивості має класифікація, що служить розповсюдженню класифікації міжнаукових зв'язків на галузь навчального процесу. До її основи покладено ознаку спільності одного з чотирьох елементів будь-якого навчального предмету. Класифікаційна схема виглядає таким чином:

1. Міжпредметні зв'язки, засновані на вивченні одного і того самого об'єкта в різних навчальних дисциплінах (так звані „об'єктні зв'язки").

2. Міжпредметні зв'язки, засновані на використанні одного і того ж елемента теорії (закону, принципу, правила тощо) у різних навчальних предметах (так звані „теоретичні зв'язки").

3. Міжпредметні зв'язки, засновані на використанні одного і того самого прийому діяльності під час вивчення різних навчальних дисциплін (так звані „діяльнісні зв'язки").

4. Міжпредметні зв'язки, засновані на використанні одного і того самого методу пізнання (дослідження) під час вивчення різних навчальних дисциплін (так звані „методичні" або „інструментальні" зв'язки) [1].

Більшість авторів пропонує свої класифікації міжпредметних зв'язків, види, типи, форми, рівні, причому часто одні і ті ж групи зв'язків називають то видами, то типами, то формами. Наприклад, виділяють такі типи та види зв'язків як понятійно-часовий за суттю тлумаченням понять і зв'язок за відбором навчального матеріалу [11]. В той же час інші дослідники вважають ці види формами, моментами [7]. Зустрічаються такі види міжпредметних зв'язків (до 10 та більше), які є переліком використань міжпредметних зв'язків [4]. Як одну з важливих ознак виду міжпредметних зв'язків можна вибрати об'єкт, на основі якого встановлюються зв'язки [6], а тоді виділяються такі види міжпредметних зв'язків, як зв'язки за змістом навчального матеріалу та за формуванням умінь.

Під типом зв'язків розуміють змістові контакти, які склалися історично в результаті розвитку наук і формування навчальних предметів. На цій основі розглядаються зв'язки за спорідненими законами чи теоріями, за методами експериментальних досліджень, за світоглядною функцією та обчислювально-вимірювального характеру.

Основна класифікація міжпредметних зв'язків за видами в різних модифікаціях використовувалася протягом останніх десятиріч, сформована у працях М. Борисенка, Н. Лошкарьової та ін. Це поділ за об'єктом дослідження, за науковим методом та використанням одних і тих же теорій.

Визначаючи МПЗ як взаємно узгодженість навчальних програм, що обумовлена системою наук та дидактичними цілями, виводяться такі типи міжпредметних зв'язків: понятійно-часові, односторонні, доповлювальні, за суттю трактування понять та означень (С. В. Бабаджанян, В. М. Монахов).

Характеристика типів і видів міжпредметних зв'язків за даними [2] наведено у таблицях 1 і 2:

Таблиця 1

Види міжпредметних зв'язків

Вид зв'язку	**Підвиди**
інформаційний	фактичні, понятійні, теоретичні знання та їх часовий аспект
функціональний	репродукція, евристика
операційний	способи дій, узагальнення

Таблиця 2

Типи міжпредметних зв'язків

Тип зв'язку	**Суть**
стаціонарний	стійкі зв'язки
генетичний	зв'язки неперервності, перехід об'єкта з одного стану в інший
структурно-змістовий	зв'язки вихідного, паралельного та зустрічного напрямів
корелятивний	залежність одних елементів знань від інших, що викликана взаємодією

Міжпредметні зв'язки є необхідним компонентом систематичності навчання, що разом з іншими дидактичними принципами є важливою умовою забезпечення високого рівня знань, умінь і навичок.

Для успішного оволодіння соціально-педагогічними знаннями, вміннями та навичками дуже важливу роль відіграють професійні викладацькі кадри. Адже не секрет, що хоча наукові дослідження у галузі соціальної педагогіки та соціальної роботи сьогодні в Україні ведуться дуже активно, однак кількість педагогічних кадрів вищої кваліфікації – кандидатів наук і докторів зі спеціальності 13.00.05 є невеликою. У зв'язку з цим особливо зростає роль такої форми підвищення наукової кваліфікації, як стажування наших викладачів у вищих навчальних закладах України та за кордоном, які відомі своїми здобутками у галузі підготовки фахівців для соціальної роботи (Національний університет „Києво-Могилянська Академія", Ужгородський національний університет, Манітобський університет у м. Вінніпег (Канада) та ін.) і в яких уже багато років поспіль успішно працюють кафедри і факультети соціальної роботи під керівництвом відомих фахівців.

Іншою формою підвищення кваліфікації викладачів соціально-педагогічних дисциплін є їхня участь у проведених закордонними науковцями на базі українських вищих закладів освіти науково-практичних конференціях, семінарах, а також модульних курсах підвищення кваліфікації. Такі курси спеціально проводяться для викладачів і працівників державних та громадських організацій соціально – педагогічного, психологічного, медико – профілактичного спрямування, які здійснюють керівництво навчальною і виробничою практиками студентів спеціальностей „Соціальна педагогіка" та „Соціальна робота".

Особливо важливе значення для підвищення ефективності соціально-педагогічної підготовки має наявність навчально-методичного забезпечення викладання названих вище курсів та спецкурсів. У цьому аспекті суттєву проблему становить відсутність усталеної рідномовної наукової термінології з цієї галузі знань, а також навчальної та методичної літератури. Книжковий ринок, бібліотеки та ресурсні центри наповнені, в основному, російськими виданнями, що не сприяє розв'язанню завдань національного виховання української молоді та розумінню особливостей українських соціально-політичних явищ. Так, у процесі використання російських посібників у студентів не формуються знання щодо специфіки національної соціальної політики та законодавства, щодо потреби реформування української системи соціальних послуг на загальнодержавному та регіональному рівнях та особливостей запитів і потреб нашого споживача. Аналогічною є проблема використання англомовних, німецькомовних та інших закордонних видань, які хоч і є для нас надзвичайно цінними з точку зору порівняльної професійної освіти, проте вони не адаптовані до українських реалій сьогодення.

У виданні українськомовних навчально-методичних розробок важливе значення відіграє Український державний центр соціальних служб для молоді, який керує мережею обласних, міських та районних центрів, що виникли за останні кілька років. Завдяки тісній взаємодії між цими центрами практичної соціально-педагогічної роботи та діяльності вищих навчальних закладів освіти з підготовки фахівців цієї сфери, розробки рідномовної наукової термінології та першого навчально-методичного забезпечення і стала можливою поява низки українських теоретико-методологічних, довідково-термінологічних, методичних та хрестоматійних праць, призначених для підготовки соціальних педагогів, соціальних працівників.

Література:

1. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: [Монографія] (За ред. С. У. Гончаренка). – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.
2. Еремкин А. И. Система МПС в высшей школе: Аспект подготовки учителя. – Харьков: Высш. школа, 1984. – 152 с.
3. Ковальчук Л. О. МПЗ у вивченні хіміко-технологічних дисциплін в економічному бізнес-коледжі. – Тернопіль, 2002. – 20 с.
4. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). – Львів: Видавництво „Світ",1999. – 302 с.
5. Козловська І. М., Пляцко Р. М. Використання матеріалів про українських вчених на уроках фізики в навчальних закладах професійної освіти: Методичні рекомендації. – Львів, Обласне управління НО, НДІ педагогіки УРСР, 1991. – 16 с.

6. Лошкарева Н. А. МПС и их роль в формировании знаний и учений школьников. – дисс. канд. пед. наук. – М., 1967. – 152 с.
7. Лошкарева Н. А. О понятиях и видах МПС // Советская педагогика. – 1972. – № 6. – С.48-56.
8. Лукашевич М. П., Мигович І. І. Теорія і методи соціальної роботи: Навчальний посібник. – К.: МАУП, 2002. – 136 с.
9. Мигович І. Соціальна робота: наука і професія // Соціальна політика і соціальна робота. – 1999. – № 1. – С.32-48.
10. Минченков Е. Е. МПС на основе структур курсов химии и физики. – Автореф. дис.канд. пед. наук. – М., 1968. – 19 с.
11. Резников Л. И. Научно-педагогические основы построения школьного курса физики // Советская педагогика. – 1966. – №9. – С.438-487.
12. Самарин Ю. А. Почерки психологи ума. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 504 с.
13. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы: Уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 432 с.

УДК 657:004(075)

А.В. Смолінська
м. Вінниця

КОМП'ЮТЕРНА ІНФОРМАЦІЙНА СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТУ ФІНАНСОВИХ РЕСУРСІВ ПІДПРИЄМСТВА

У ринкових умовах грошові відносини неоднорідні і можуть бути представлені різними економічними категоріями, зокрема категорією фінансів.

Грошові відносини одностороннього, прямого та безоплатного руху вартості являють собою сферу перерозподілу доходів і накопичень як у середині одного суб'єкта господарювання (розподіл прибутку підприємств і організацій), так і між різними суб'єктами (сплата податків до бюджету, фінансування з бюджету, штрафи, санкції та ін.). Сукупність такого роду грошових відносин належить до фінансів.

Система грошових відносин виникає між економічними суб'єктами – державою, підприємствами, населенням і відноситься до основних, що відображають зміст фінансів.

Об'єктом фінансів є грошові фонди, під якими розуміються грошові кошти цільового призначення. Разом з тим, не кожен цільовий грошовий фонд може бути віднесений до числа фінансових. Фонди грошових коштів, які утворюються в порядку первинного розподілу вартості продукту (прибуток, фонд оборотних засобів, фонд оплати праці та ін.), не є фінансовими, але стали (чи можуть стати) об'єктами фінансового перерозподілу [5, 8].

Зарубіжна фінансова наука трактує фінанси досить широко не обмежуючись конкретними чіткими рамками. Де існують товар і гроші, там є й фінанси. У наукових дослідженнях зарубіжних авторів фінанси постають як категорія економічного життя, що випливає з об'єктивних процесів у економці і є невід'ємною частиною ринкової економіки.

Отже, фінанси слід розглядати як економічну категорію, що відображає створення, розподіл і використання фінансових фондів. Фінансові фонди формуються за рахунок фінансових ресурсів, які є сукупністю грошових фондів, що знаходяться у розпорядженні держави, підприємств, організацій та населення і призначені для розширеного відтворення, матеріального стимулювання працівників, задоволення соціальних потреб, забезпечення законності і порядку, потреб оборони і державного управління. У кінцевому підсумку метою функціонування фінансових фондів – фінансових ресурсів є досягнення високого рівня добробуту як держави, так і окремого громадянина.

Складовим, структурним елементом фінансових ресурсів держави є фінансові ресурси суб'єктів господарювання різних форм власності.

Діалектика фінансових ресурсів об'єднує наступні стадії: формування, розподіл та використання. На стадії формування відбувається процес надходження грошових коштів по

відповідним напрямкам. На стадії розподілу відбувається розподіл валового внутрішнього продукту між державою та суб'єктами господарювання, кожен з яких одержує свою частку виробленого продукту в грошовій формі; частина продукту направляється на відновлення авансованих засобів в оборотні та необоротні активи; частина грошових надходжень, яка залишилась формує валовий, чистий дохід та прибуток – дана частина розподіляється на грошові фонди підприємства. На стадії використання відбувається безпосереднє споживання грошових фондів на певні напрямки.

В умовах ринкової економіки суб'єкти господарювання самостійно вирішують проблеми забезпечення фінансовими ресурсами виробничо-господарської та інвестиційної діяльності. Наявність фінансових ресурсів забезпечує: стабільність функціонування суб'єктів господарювання; збалансованість наявних матеріальних і грошових фондів, призначених для споживання та нагромадження; стійкості грошового обігу і дотримання розрахунково-платіжної дисципліни; платоспроможність та ліквідність.

Фінансові ресурси є обов'язковою передумовою оптимального становлення та функціонування суб'єкта господарювання. Тому з метою забезпечення оптимізації формування, розподілу, перерозподілу та раціональності використання фінансові ресурси, як специфічна система, потребує реалізації менеджменту і відповідного виконання його головних функцій: прогнозування, планування, обліку, контролю, аналізу, регулювання.

Менеджмент фінансових ресурсів малого бізнесу – це управління формуванням, розподілом та використанням фінансових ресурсів з метою досягнення стратегічних та тактичних цілей.

Система менеджменту фінансових ресурсів об'єднує у своїй структурній будові керуючу та керовану системи фінансових ресурсів.

Керована система включає підсистеми: фінансового прогнозування, фінансового планування, фінансового обліку, фінансового контролю, фінансового аналізу, фінансового регулювання.

Підсистема фінансового прогнозування та планування (формування) фінансових ресурсів призначена для: визначення джерел формування фінансових ресурсів (надходження грошових коштів), формування витрат виробництва , чистого доходу, прибутку. Фінансове прогнозування та планування являє собою процес розробки системи заходів по забезпеченню розвитку підприємства необхідними фінансовими ресурсами та підвищення ефективності фінансової діяльності. Метою планування фінансів є визначення можливих обсягів фінансових ресурсів, капіталу і резервів на основі прогнозування фінансових показників. Матеріальний продукт даного процесу – фінансовий план, який описує фінансову стратегію підприємства та прогнозує її результати за допомогою прогнозних форм фінансової звітності. План реалізує фінансові цілі та критерії оцінки діяльності підприємства. Він також дає обгрунтування обраної стратегії і оцінку інвестиційної стратегії наявними ресурсами.

Прогнозування фінансової діяльності і розробка фінансової стратегії є найбільш складним етапом планування. Результатом фінансового прогнозування являється загальна фінансова стратегія і фінансова політика по окремим аспектам фінансової діяльності.

Фінансова стратегія – це генеральний план, система конкретних заходів і дій по забезпеченню підприємства грошовими коштами. Розробка фінансової стратегії дозволяє приймати ефективні управлінські рішення, які пов'язані із розвитком підприємства. Фінансова стратегія охоплює питання теорії і практики формування фінансів, їх планування, вирішує завдання, що забезпечують фінансову стійкість підприємства в ринкових умовах господарювання.

Першим кроком у процесі розробки фінансової стратегії підприємства є оцінка фінансового стану підприємства та ефективності його роботи. Необхідно кардинально переглянути підхід до оцінки ефективності управління та фінансово-господарської діяльності. Робота підприємства в ринкових умовах потребує серйозної аналітичної роботи, яка пов'язана із вивченням його фінансового стану. Порівняння щомісячних та щорічних показників дозволяє виявити ті зміни, що відбуваються , тобто вивчати і аналізувати

тенденції розвитку підприємства. Основне завдання аналізу полягає у виявленні резервів підвищення ефективності господарської діяльності в порівнянні із досягнутим рівнем.

Фінансовий аналіз являє собою метод оцінки ретроспективного та перспективного фінансового стану суб'єкта господарювання на основі вивчення залежності та динаміки показників фінансової інформації. Тільки фінансовий аналіз здатен в комплексі дослідити та оцінити всі аспекти і результати руху грошових коштів , рівень відносин, пов'язаних з грошовим потоком, а також можливий фінансовий стан даного суб'єкта господарювання.

У відповідності із моделлю стратегічного управління внутрішнє обстеження зводиться до аналізу структури потреб і ресурсів підприємства. Останніми, як правило, вважаються фінансові, фізичні та людські ресурси, а також організаційні системи ті технологічні можливості. При цьому обстеження ресурсів здійснюється, як правило, за наступними напрямками: маркетинг, фінанси, дослідження і розробки, виробництво, персонал, інформаційні системи.

Наступним етапом розробки фінансової стратегії є розробка персонального прогнозу з урахуванням планових припущень, що сформульовані в рамках загальноекономічної стратегії, складення прогнозних форм фінансової звітності, складення на цій основі стратегічного фінансового плану.

Оскільки стратегічний план відображає наперед визначені цілі, його завдання полягає в тому, щоб визначити шляхи та строки їх досягнення. На основі встановлених в стратегічному плані загально-фірмових цілей формулюються внутрішні фірмові цілі, які встановлюють, що і коли повинно бути виконано.

Прийнята стратегія реалізується через програми, бюджети і процедури, які визначено для кожного структурного підрозділу підприємства, по узгодженню з керівництвом. В процесі реалізації фінансової стратегії здійснюється постійний контроль , який дозволяє усунути недоліки, що допущені при розробці стратегічного фінансового плану , а також узгоджувати його із змінами у внутрішньому та зовнішньому середовищі підприємства.

Контроль за реалізацією фінансової стратегії забезпечує перевірку надходження доходів, економне, раціональне та цільове їх використання. Добре налагоджений фінансовий контроль допомагає виявити внутрішні резерви підвищувати рентабельність, збільшувати грошові накопичення. На кінець, результати оцінюються, і з допомогою системи зворотного зв'язку здійснюється корегування діяльності всього підприємства, тобто фінансовий план стає свого роду керівництвом до дії.

Система стратегічного фінансового планування на підприємстві є саме тією ланкою в ланцюгу управлінських інструментів, яка дозволяє надати цілістність та ціленаправленість всій системі управління. Використання інструментів і процедур стратегічного планування дозволяє своєчасно вирішувати масу проблем, які можуть негативно вплинути на фінансовий стан підприємства. Вони дозволяють визначити потребу в грошових коштах на майбутнє. Крім того, прогнози є нормативом або планом, в порівнянні з яким оцінюють наступні події.

Підсистема фінансового обліку призначена для відображення сукупності господарських явищ та процесів у систематизованому порядку. Організація фінансового обліку за національними стандартами України викликає проблема адаптування суб'єктів господарювання до нової системи організації фінансового обліку. Це в свою чергу вносить певні зміни у формування інформаційного забезпечення для прийняття управлінських рішень з приводу формування, розподілу та використання фінансових ресурсів. Фінансам властива потенційна можливість контролювати фінансово-господарську діяльність суб'єктів господарювання. Завдання полягає в як найповнішому використанні цих властивостей фінансів для організації дійового фінансового контролю. Контроль за формуванням, розподілом та використанням фінансових ресурсів випливає з притаманної фінансам здатності об'єктивно відображати кількісні й вартісні пропорції виробництва та реалізації продукції, робіт, послуг. Зокрема, напрямки розподілу фінансових ресурсів пов'язані з виконанням зобов'язань підприємств перед фінансово-кредитною системою та суб'єктами господарювання. Грошовий контроль взаємовідносин між підприємствами та організаціями в

процесі оплати поставлених товарів, наданих послуг, виконаних робіт дає змогу негайно встановити, чи дотримано умови господарських угод. Реалізація контрольної функції фінансів здійснюється шляхом використання функції системи управління фінансовими ресурсами – фінансового аналізу, методика якого потребує подальшого розвитку.

Таким чином, необхідною умовою фінансового менеджменту . є розробка комплексної методики аналізу, яка б дозволяла оперативно впливати на процес формування, розподілу та використання фінансових ресурсів суб'єкти господарювання.

Оперативність управління забезпечується за допомогою використання комп'ютерних інформаційних систем менеджменту фінансових ресурсів.

Одне із значень терміну "система" – це сукупність елементів, що працюють разом при виконанні завдання. Її різновидом є інформаційна система – організований набір елементів, що збирає, обробляє, передає, зберігає та надає дані. Інформаційна система складається із людей, обладнання, процесів, процедур, даних та операцій.

Але використанням засобів обчислювальної техніки поняття інформаційної системи не вичерпується. Інформаційну систему слід розуміти значно глибше. Термін "система" тут треба вживати в двох розуміннях: а) як деякий метод, суть якого – в раціональному поєднанні і впорядкованості всіх елементів в часі і просторі таким чином, що кожний з них сприяє успіху діяльності всього об'єкта. З таким трактування пов'язано розуміння координації і синхронізації дій персоналу управління, поєднаних з метою досягнення поставлених цілей; б) як об'єкт, який має досить складну, певним чином впорядковану внутрішню структуру (наприклад, виробничий процес).

Кожна інформаційна система включає в себе такі компоненти:

– структура системи – множина елементів системи і взаємозв'язків між ними, наприклад, організаційна і виробнича структура підприємства;

– функції кожного елемента системи. Приклад: управлінські функції – прийняття рішень в певних структурних підрозділах підприємства;

– вхід і вихід кожного елементу і системи в цілому. Приклад: матеріальні або інформаційні потоки, які надходять в систему або вводяться нею;

– мета і обмеження системи та її окремих елементів. Приклад: досягнення максимального прибутку; фінансові обмеження.

Комп'ютерна інформаційна система менеджменту фінансових ресурсів підприємства (КІСМФРП) – сукупність економіко-математичних методів і моделей, технічних, програмних, технологічних засобів і рішень, а також спеціалістів, призначена для обробки інформації! прийняття управлінських рішень.

Інформаційні системи характеризуються наявністю функціональної і забезпечуючої частини, відповідно до декомпозиції системи на складові частини – підсистеми, що знаходяться у певних відносинах одна з одною (див. рис. 1). Множина таких відносин разом з елементами утворюють структуру інформаційної системи.

Функціональна частина комп'ютерної інформаційної системи підприємства (КІСП) фактично є моделлю системи управління об'єктом. Оскільки складна система завжди багатофункціональна, інформаційна система може бути класифікована за різними ознаками: рівнем управління (вищий, середній, оперативний); видом керованого ресурсу (матеріальні, трудові, фінансові й інформаційні ресурси); сферою застосування (банківські інформаційні системи, статистичні, податкові, бухгалтерські, фінансові, фондового ринку, страхові тощо); функціями і стадіями управління.

Забезпечуюча частина КІСП складається з технічного, інформаційного, технологічного, математичного, організаційного, правового, ергономічного й інших видів забезпечення (рис. 1).

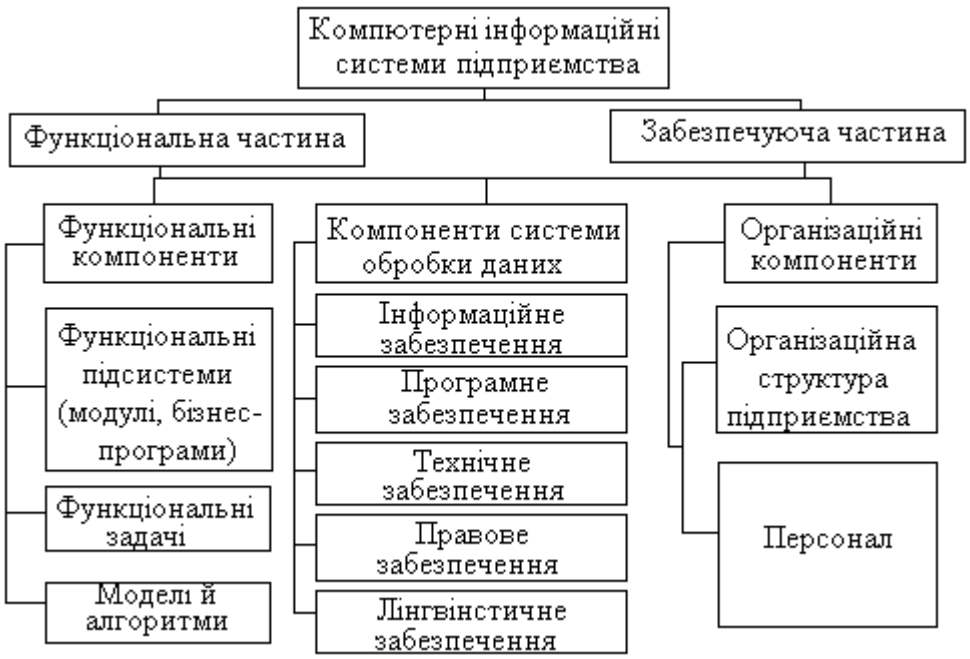


Рис. 1. Структура комп'ютерної інформаційної системи підприємства

Комп'ютерні інформаційні системи відіграють значну роль на сучасних підприємствах. Вони безпосередньо впливають на планування і прийняття управлінських рішень, номенклатуру і технологію виготовлення та реалізації товарів і послуг.

Діяльність господарського суб'єкта базується на трьох компонентах:

– системі управління підприємством;

– економічній системі підприємства;

– інформаційних технологіях, що використовуються як інструментарій двох попередніх компонентів.

Центральною ланкою комп'ютерної інформаційної системи підприємства є бухгалтерська інформаційна система, де хронологічно і систематично накопичуються і оброблюються дані, пов'язані з обліком, контролем, плануванням, аналізом і регулюванням. На основі цих даних формується інформація про роботу підприємства, порівнюються фактичні показники і нормативні, формулюються глобальні і локальні напрями діяльності, розроблюються пропозиції по встановленню причин відхилень і коригуванню результатів, здійснюється прогнозування ефективності політики управління підприємством.

До характерних ознак комп'ютерних інформаційних систем великих підприємств потрібно віднести:

– тривалий життєвий цикл; різноманітність апаратного забезпечення, що використовується, життєвий цикл якого менше, ніж у системи, що створюється;

– різноманітне програмне забезпечення; масштабність і складність задач, що вирішуються;

– перетин безлічі різних предметних областей;

– територіальний розподіл і відповідно до цього орієнтацію на використання локальних і глобальних обчислювальних мереж для обміну і обробки інформації.

При організації таких систем виникають проблеми, пов'язані з сумісністю програмного забезпечення, безпекою інформації, незалежністю від апаратних і програмних платформ, розмежуванням доступу до інформаційних ресурсів.

Структурно інформаційна система підприємства може включати наступні складові елементи (рис. 2).

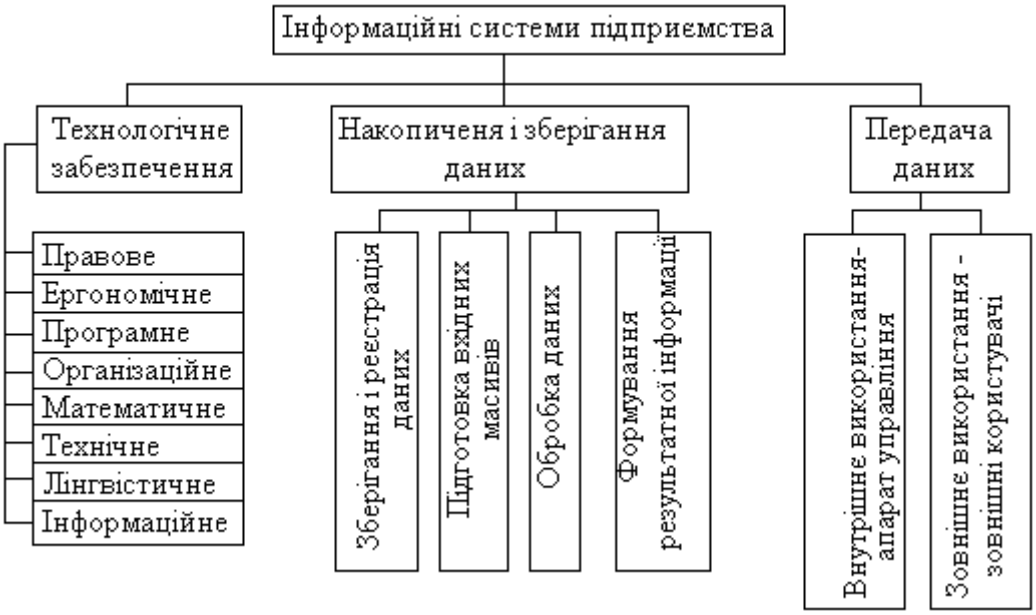


Рис. 5. Структура інформаційної системи і компоненти інформаційної технології

Загальноприйнятої класифікації комп'ютерних систем в даний час не існує, а тому однією із ознак класифікаційного групування є функції управління підприємством.

Комп'ютерна інформаційна система підприємства відповідно до виконуваних функцій управління включає: КІСП – комп'ютерна інформаційна система планування; КІСБО – комп'ютерна інформаційна система бухгалтерського обліку; КІСЕА – комп'ютерна інформаційна система економічного аналізу; КІСК – комп'ютерна інформаційна система контролю; КІСР – комп'ютерна інформаційна система регулювання.

Головною метою функціонування комп'ютерної інформаційної системи планування є формування оптимального бізнес плану підприємства, виконання якого забезпечувало б стабільний виробничий та соціальний розвиток підприємства.

Головною метою комп'ютерної інформаційної система бухгалтерського обліку є забезпечення керівництва підприємства фінансовою інформацією для прийняття обгрунтованих рішень при виборі альтернативних варіантів використання обмежених ресурсів. Бухгалтерські інформаційні системи представляють бухгалтерську інформацію, що відображає повну картину господарської діяльності підприємства. На сучасному етапі в умовах переходу на міжнародні стандарти ведення бухгалтерського обліку змінилась орієнтація бухгалтерської інформації. Якщо зовсім недавно її основним користувачем були органи державного управління, то зараз інформація є основою для прийняття управлінських рішень як всередині підприємства, так і зовнішніми щодо нього користувачами облікової інформації. Передусім вона дає кількісні дані для виконання таких функцій управління виробництво і комерційної діяльності підприємства, як планування, контроль і аналіз.

Застосування комп'ютерної техніки вносить зміни до організації бухгалтерського обліку, причому обчислювальна техніка з допоміжного засобу перетворюється на визначний фактор організації обліку, змінюючи не тільки форму обліку, але й її зміст. Ці зміни зумовлені тим, що змінюються способи обробки інформації, за яких забезпечується різна швидкість надання звітної інформації. Вона забезпечується, як правило, раціональною організацією облікових даних, одноразовим їх отриманням та передачею по всіх напрямках.

Головною метою функціонування комп'ютерної інформаційної системи економічного аналізу є виконання розрахунково-аналітичних процедур при визначенні динаміки показників, що характеризують господарську діяльність підприємства.

Використання комп'ютерних систем обробки інформації забезпечить швидке та оперативне одержання інформації, що дозволить оперативну керувати процесами по мірі їх

здійснення і тим самим зменшити ризик підприємницької діяльності суб'єкта господарювання.

Література:

1. Автоматизированные информационные технологии в экономике: Учебник/ Под ред. проф. Г.А. Титоренко. – М.: ЮНИТИ, 1998. – 400с.
2. Автоматизированные информационные технологии в экономике: Учебник/ М.И. Семенов, И.Т. Трубилин, В.И. Лойко, Т.П. Барановская; Под общ.ред. И.Т. Трубилина. – М.: Финансы и статистика, 2000. – 416 с.
3. Береза А.М. Основи створення інформаційних систем: Навчальний посібник. – К.: КНЕУ, 1998. – 140 с.
4. Бутинець Т.А. Документування господарських операцій: теорія, методологія, комп'ютеризація. Наукове видання. – Житомир: ЖІТІ, 1999. – 412 с.
5. Василик О.Д. Теорія фінансів. Підручник. – К.: НІОС, 2000.
6. Вознесенский Е.А. Финансы как стоимостная категория. – М.: Финансы и статистика, 1985.
7. Єрьоміна Н.В. Банківські інформаційні системи: Навчальний посібник. – К.: КНЕУ, 2000. – 230 с.
8. Нікбахт Е., Гропеллі А. Фінанси./Пер. з англ. – К.: Основи, 1993.
9. Райзберг Б.А., Лазовский Л.Т. , Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. – М.: ИНФРА –М. 1996.
10. Чернявський О.П., Мельник П.В., Мельник В.М. – Теорія фінансів. – К.: ДІЯ, 2000.

УДК 378.026-057.87

С.К. Сторожук
м. Вінниця

ПЕРЕГЛЯД ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК АКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвиток міжнародних стосунків України з іншими державами світу на економічному, політичному та культурному рівнях вимагає від громадян нашої країни якісного підвищення ступеня володіння іноземними мовами.

Демократизація та гуманізація суспільства, відродження загальнолюдських цінностей, традицій, перебудова соціально-економічних і політичних умов розвитку суспільства, перехід до ринкових економічних відносин вимагають перебудови та подальшого розвитку системи освіти.

Зберігши найкращі надбання минулих років у галузі освіти, педагоги України разом з науковцями розпочали її динамічну модернізацію. Вона спрямована на осучаснення освітянської діяльності з метою якнайповнішого задоволення потреб громадян України, розвитку нації, держави, її економіки та інших сфер суспільного життя.

Для України, яка намагається інтегруватись у міжнародний простір, особливо важливим є створення умов для оволодіння іноземною мовою. Якщо раніше іноземна мова вивчалася для здобуття суми знань як одного з обов'язкових предметів, то зі змінами в суспільстві метою вивчення іноземної мови стало оволодіння нею як засобом міжособистого спілкування відповідно до соціального замовлення.

Глобалізація з її суперечливими явищами, що має тенденцію до посилення, висуває перед освітою складне завдання: підготувати молоде покоління до життя в умовах багатонаціонального та культурного простору, виробити уміння спілкуватися і співпрацювати з людьми різних національностей. Сьогодні, як ніколи раніше, статус іноземної мови має тенденцію до постійного зростання. Серед світової спільноти вона все ширше набуває ролі засобу міжкультурного спілкування.

Вирішальним фактором успіху вивчення мови є розуміння значення соціально-культурної спадщини, існуючих соціально-економічних, культурно-освітніх та політичних відносин в суспільстві кожного мовного користувача.

Важливим чинником успіху є розуміння того, що мова найкраще засвоюється тоді, коли навчання грунтується на аналізі особистісних навчальних потреб і відповідальності. І найважливішим чинником успіху вивчення мови є забезпечення навчального процесу видами та типами навчальної діяльності, що сприяють використанню мови.

Підготовка спеціалістів, здатних до ініціативної, самостійної професійної діяльності у швидкозмінних соціально-економічних умовах суспільства й виробництва, формування у них творчого мислення є завданням професійної освіти.

Основною метою навчання іноземної мови в навчальних закладах є розвиток уміння використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Ця мета передбачає взаємопов'язаний комунікативний і соціокультурний розвиток учнів засобами іноземної мови для підготовки їх до міжкультурного спілкування у різноманітних сферах життєдіяльності.

Формування в учнів умінь і навичок іншомовного спілкування передбачає досягнення ними такого рівня комунікативної компетенції, який був би достатнім для здійснення спілкування у певних комунікативних сферах.

Аналіз педагогічного досвіду і зміст психолого-педагогічної літератури дає можливість виділити причини зниження активності студентів у процесі вивчення іноземної мови, а саме: недооцінка викладачем мимовільного запам'ятовування і переоцінка систематичного, багатократного повторення у процесі оволодіння мовою; недостатність заходів, спрямованих на активізацію запам'ятовування, недооцінка ролі самостійної роботи студентів, технічних засобів навчання.

Існуючий розрив між сумою знань, призначених для вивчення, та можливістю їх засвоєння може бути подоланий шляхом розвитку пізнавальної активності студентів, розвитку в них здатності самим регулювати процес засвоєння нових знань. Це є одним із основних напрямів удосконалення системи професійної освіти.

Вимоги часу і розпочата радикальна реформа системи освіти України орієнтують вчителів та викладачів на відмову від авторитарного стилю навчання на користь гуманістичного підходу, на застосування методів, які сприяють розвитку творчих засад особистості з урахуванням індивідуальних особливостей учасників навчального процесу і спілкування.

Відомо, що педагогічний процес є складною навчальною діяльністю, де своєрідно взаємодіють різноманітні механізми. Якщо місце і роль усіх компонентів цього процесу розподілені раціонально й оптимально, або ж, іншими словами, дидактично доцільно й методично виправдано, то не буде виникати сумніву у його ефективності.

Успіх будь-якої діяльності, у тому числі й навчальної, значною мірою об'єктивно залежить від її організатора як основного суб'єкта. У навчальному закладі таким суб'єктом є вчитель. Саме він визначає методи і форми навчальної діяльності, адаптує їх до наявних умов, вибирає засоби, які ефективно сприяли б досягненню поставлених мети і завдань. Від діяльності вчителя, його майстерності, одним із важливих показників якої вважаємо уміння вдало і успішно адаптувати свою діяльність до чинних умов, залежать, зрештою, кінцеві результати.

Нові умови навчання, в які на даному етапі поставлено вчителів іноземних мов, змусили багатьох переосмислити власну педагогічну діяльність. Пріоритетним об'єктивно було визначено комунікативно зорієнтований підхід як такий, що повніше забезпечує рівень володіння мовою як засобом спілкування.

Аналіз раніше виконаних робіт. Проблеми застосування "прямих" методів навчання із залученням технічних засобів навчання в закладах освіти привертають увагу багатьох дослідників. Теоретичні основи методики "занурення" були розроблені А.С. Плесневич. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей розглядала Л.І. Морська. Педагогічні та психологічні основи цих методик досліджував А.М. Алексюк.

Удосконаленню навчального процесу у вищій школі присвячені праці С.А. Вербицького, В.М. Вергасова, В.А. Козакова, М.Д. Ярмаченка та інших.

Питання формування пізнавальної діяльності, активізації і мотивації навчання розглядають у своїх працях А.І. Дьомін, Л.І. Божович, О.В. Киричук, В.А. Козаков, В.І. Лозова, А.К. Маркова.

Постановка завдання. Поява за останні десятиріччя низки методів навчання іноземних мов, спрямованих на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття резервних можливостей і творчого потенціалу, створює передумови для ефективного поліпшення навчального процесу в освітніх закладах усіх типів.

Розглядаючи іноземну мову як засіб між культурного спілкування, у тому числі як засіб пізнання інших культур і народів, необхідно сприяти тому, щоб учнівська молодь виховувалась на кращих традиціях і здобутках світової людської спільноти.

Важливим чинником, що сприяє ефективності навчання іноземної мови, є уміння вчителя моделювати навчальний процес відповідно до сучасних вимог педагогічної науки і практики, уміння гнучко адаптувати їх до навчальних умов. Модель навчання буде успішно реалізованою, якщо вона якнайповніше відповідає умовам сучасності. Тому дуже важливо, щоб учитель зумів адекватно співвідносити форми та способи діяльності.

Власне кажучи, орієнтація на спілкування при вивченні іноземних мов або застосування так званих „прямих” методів були відомі багато століть тому. Давно було відомо, що заглиблення в іноземномовне середовище дає найкращі результати при вивченні іноземних мов.

Але, на жаль, ми не можемо надати студентам можливість спілкування в іноземно мовному середовищі. Тому ми можемо використовувати так званий метод „занурення”, який реалізується в штучно створеному мовному середовищі, де використовується необмежений лексико-граматичний матеріал. Тут використовуються такі методичні прийоми: багаторазове повторення фраз у різному темпі з різним тембром, стимулювання реакції учнів, заохочення спонтанного мовлення, прослуховування записів текстів, що зачитуються носіями мови. Тепер сюди можна додати перегляд художніх фільмів іноземною мовою.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, мовне середовище є одним з важливих чинників в опануванні іноземної мови. У навчальному закладі дуже важко створити такі умови: з одного боку студент перебуває в середовищі рідної мови, з другого – у нього не виникає природна потреба у спілкуванні іноземною мовою та розумінні її, в закріпленні та розвитку своїх знань. Тому ми можемо говорити тільки про створення мікро середовища на уроці, що допоможе студентам реалізувати свої навички і буде стимулом у здобуванні нових знань і вмінь.

Здається, сьогодні вже нікого не потрібно переконувати не тільки у важливості аудіювання, а й у неможливості організації навчання іноземної мови без нього. Адже без уміння аудіювання неможливо оволодіти такою мовною компетенцією, як розуміння іноземної мови. Без аудіювання неможливе говоріння. Нормативне говоріння. Адже аудіювання і говоріння – це дві складові більшості усних комунікативних актів. Його потрібно зробити органічною складовою навчального процесу. Перегляд художніх фільмів мовою оригіналу можна назвати “аудіюванням у чистому вигляді”, підсиленим емоційним аспектом.

Люди, які вивчають англійську мову, мають значні привілеї в порівнянні з людьми, які вивчають іншу іноземну мову. Голівуд розташований в Америці, і він виробляє фільми англійською мовою. Так, якщо ви викладаєте англійську мову, чому б вам не використовувати на уроках відповідні фільми? Ви можете зробити урок цікавішим і, в той самий час, спонукати студентів до вивчення англійської мови.

Ми використовуємо всі свої чуття (а не тільки мову) для розуміння. Тому важливо залучити якнайбільше органів чуття для досягнення найкращого результату у навчанні іноземній мові. При перегляді фільмів іноземною мовою активно працюють органи зору, слуху, не говорячи про емоційний аспект цієї діяльності, який, можна сказати, відіграє найголовнішу роль з психологічної точки зору в процесі оволодіння знаннями.

Будь-яка книга та будь який фільм набагато кращі в оригіналі. Перегляд дубльованого

фільму ніколи не буде таким самим повноцінним, як перегляд оригінальної версії. Чому? Тому що в оригінальній версії голоси акторів справжні. Все так, як режисер задумав.

Не слід заперечувати той факт, що перегляд фільмів іноземною мовою постійно стимулює студентів досліджувати іноземну мову, максимально використовувати засвоєний лінгвістичний матеріал, створювати нові вислови. Висока активність студентів може бути спрямована на стабільну самостійну роботу над вивченням мови, постійний пошук і творчість, які формують юну особистість. Ми можемо розвивати в них здатність самим регулювати процес засвоєння нових знань. А це є одним із основних напрямків удосконалення системи професійної освіти.

При вивченні англійської мови шляхом перегляду фільмів студент спочатку сприймає багато правильних англійських речень. Потім він може відтворювати їх і будувати свої власні речення. А хіба не для цього ми вивчаємо англійську – бути здатними робити свої власні речення? Ось чому перегляд фільмів (так само як і читання текстів) корисний при вивченні англійської мови.

Звичайно, існують великі розбіжності між фільмами та книгами. Разом з книгами ми вивчаємо те, як носії мови пишуть англійською мовою. Разом з фільмами ми вивчаємо те, як вони говорять нею. Під час розмови носії мови вживають слова і фрази, які ви не зустрінете у книгах. Розмовна мова відрізняється від „мови книги". Наприклад, книга: "The price of five dollars was acceptable and I decided to purchase it". У розмові: "It was, like five bucks, so I was like okay".

В багатьох фільмах діалог представляє собою справжню розмовну англійську мову. Фільми також дають змогу вивчити сленгові слова, яких ще немає у англійських словниках. Студенти вивчають те, як носії мови вимовляють ці слова. Вони дають можливість покращити вимову, не тільки граматику та словниковий запас.

Якщо слухати американців або англійців, що розмовляють англійською, можна вчитися розмовляти як вони. Ми вчимося розуміти розмовну мову. Фільми зроблені для носіїв мови, а не для людей, що вивчають англійську мову. Тому актори говорять швидко, так, як носії мови говорять у реальному житті.

Але як зробити перегляд фільмів максимально корисним?

Не буде користі від перегляду фільму, якщо не розуміти його. Одна із значних проблем з фільмами: вони набагато складніші у розумінні, ніж книжки. Якщо ви не розумієте слово у книзі, ви можете легко знайти його значення в словнику, так як слово написане (і ви знаєте як воно пишеться). В ситуації з фільмом, сприйняття на слух набагато важче читання . Якщо ви хочете розуміти фільм ви повинні знати багато англійських слів – і не тільки те, як вони пишуться, але і те, як вони вимовляються.

Уважно спостерігайте за студентами – за виразами їх облич. Ви побачите, чи справді вони розуміють (не зупиняйте перегляд фільму кожні п'ять хвилин і не повторюйте "Do you understand?", бо це негативно впливає на емоції студентів – у них може скластися враження про себе, що вони не здатні чогось зрозуміти).

Можна значно підвищити словниковий запас студентів шляхом читання книг, пошуком значення слів в словниках і повтореннях їх. Але навіть, якщо прочитати 200 книг англійською, ви все одно будете погано розуміти діалекти. Вам будуть зустрічатися слова, які ви чуєте вперше. І деякі діалоги будуть вимовлені дуже швидко і незрозуміло. (Ви повинні знати, що навіть деякі американці іноді не розуміють всього вимовленого).

Якщо ви програєте фільм з касети або диску, ви можете зупинити його там, де студенти не розуміють речення. Ви можете потім прокрутити речення кілька разів, студенти зможуть знайти незрозумілі слова в словнику (що не так легко, т. я. вони повинні здогадатись про їх написання). На багатьох дисках можна включити субтитри. З субтитрами легше знайти важкі слова в словнику, так як ви знаєте як вони пишуться.

Що ще можна зробити для того, щоб використовувати фільми більш ефективно?

Те саме, що ви повинні робити при читанні текстів. Приділяти увагу цікавим речам: новим словам, фразам та граматичним конструкціям. При цьому потрібно активно

використовувати словник. Можна зупиняти фільм і дивитися значення важких слів. Ви можете також виписати всі цікаві речення і подивитися їх значення пізніше. Але обов'язково треба використовувати словник!

На уроці вчитель не повинен забувати, що він має сприяти участі учнів у спілкуванні іноземною мовою. Для цього існує такий прийом активізації комунікативного методу, як провокування висловлювання. Провокування – це прийом заохочення студентів до власного непідготовленого висловлювання.

З цією метою можна спробувати обговорити зі студентами фільм або уривок з фільму, який щойно подивились. Цей прийом дуже ефективний – студенти дуже швидко втягуються у мовленнєву діяльність, захоплюються нею, розмірковують, висловлюють свою думку, згадують відповідні форми для того, щоб висловитись. Усе це показує вчителеві, який обсяг матеріалу студенти можуть використовувати у процесі спілкування.

Висновок. Отже, не можна досягти значних успіхів у навчанні іноземної мови без залучення найкращих здобутків сучасності, серед яких важливе місце займає кіномистецтво. Під час використання художніх фільмів на уроках іноземної мови навчальна діяльність поєднується з інтелектуальною емоційною. Це сприяє удосконаленню навичок спілкування і співробітництва і має виняткове значення у процесі комунікації.

Усі нові методичні технології спрямовані на розвиток особистості, її інтелектуальний та технічний розвиток. Вони сприяють комунікативній діяльності, що орієнтовна на всебічний розвиток особистості. У ситуаціях перегляду художніх фільмів дослідники і практики визначають такі умови автентичного застосування іноземної мови, які наближені до реального функціонування. Тут мовна діяльність людини зумовлюється комунікативно-пізнавальними потребами, які реалізуються у процесі перегляду та обговорення і сприяють виділенню основної мети – комунікативної діяльності.

Теоретичною основою для розвитку мовленнєвих навичок є знання норм розмовної мови взагалі, а суть розвитку мовлення – уміле застосування засвоєних норм на практиці. А це означає, що студенти повинні оволодіти вимовними, лексичними, морфологічними і синтаксичними одиницями мови, щоб вільно спілкуватися у житті. Оволодіння розмовною мовою є умовою оволодіння видами мовленнєвої діяльності. Не оволодівши цим знаряддям, неможливо повноцінно його використовувати.

У процесі навчання іноземній мові, викладач повинен хоча б штучно створювати атмосферу природного спілкування, занурювати студентів у неї, спрямовувати студентів на оволодіння мовою через стихію мовної діяльності, яка охоплює не лише великий обсяг мовних одиниць, а й багатократне повторення їх елементів, що й забезпечує процес засвоєння.

Розвивати мовлення – це вчити правильно користуватися всім арсеналом мовних засобів. Основними ознаками правильного мовлення є точність, змістовність, логічність, багатство, виразність. Залучення художніх фільмів іноземною мовою до процесу навчання – це вхід реальності до системи вивчення іноземної мови у вигляді низки продуктів (література, музика, цінності та поведінка людей даної нації, інститути, традиції, стиль життя).

Ефективність навчання іноземних мов залежить від бажання і здатності вчителів і викладачів скористатися позитивним досвідом вітчизняних та іноземних учених і практиків. Сучасні методи навчання іноземних мов ґрунтуються на гуманістичному підході, допомагають розкрити творчий потенціал студентів та учнів, сприяють розвитку та вдосконаленню навчально-комунікативного процесу, формуванню майбутніх толерантних громадян.

Принципово важливо, коли вчитель не намагається використовувати у навчальному процесі силу свого становища та авторитету, коли він прагне зрозуміти кожного студента, його індивідуальність, заглибитися у неї, допомогти повірити в себе.

Мета кожного уроку – всіма можливими і відомими педагогічними, психологічними, людськими засобами допомогти молодій людині стати кращою. І чудово, коли це вдається саме під час вивчення іноземної мови.

Сучасний викладач має об'єднувати в собі готовність до сприйняття всього нового,

мобільність, комунікабельність, відкритість. Його професійний обов'язок – уміти знайти підхід до кожної нової людини. І обов'язково визнавати, сприймати, поважати всі інші культури, з якими стикається у своїй професійній діяльності. Це одна з найважливіших передумов можливого й успішного між культурного діалогу.

Теоретичні питання розвитку методики навчання спілкування стали нагальною потребою, необхідним компонентом, що не тільки забезпечує успішне функціонування мови в суспільному житті, а й виражає стан національної духовності, культури нашого народу.

Ось чому запровадження нових технологій у методику навчання іноземних мов спрямоване на реалізацію Доктрини національної освіти України, Указів Президента Л. Кучми, рішень Верховної Ради України, що відображають послідовний інтеграційний рух України до світової науки, світового суспільства.

Література:

1. Морська Л.І., Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей // Іноземна мова. – 2002. – № 2. – С.24.
2. Хорумко Н.М., З досвіду використання проектної методики у викладанні англійської мови // Іноземні мови. – 2002. – № 1. – С.16.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Изд-во «Кн. Палата», 2001. – 97 с.
4. Алексюк А.М. Методи навчання і методи учіння. – К.: Техника, 1980. – 3 с.

УДК 377.1

Н.С. Хмілярчук
м. Львів

ДИДАКТИЧНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

Швидкий розвиток туризму в Україні зумовив посилений інтерес до професійної підготовки працівників цієї галузі. Вихід на міжнародний ринок та широке застосування комп'ютерної техніки в усіх сферах туристичної діяльності істотно впливають на вимоги до знань і вмінь майбутніх спеціалістів. Туристський продукт пропонується у вигляді інформації, яка дуже часто є іншомовною, а його розповсюдження здійснюється на основі інформаційних технологій. На перше місце у процесі навчання фахівців з туризму виступають знання мов, володіння комп'ютером, сприймання і переробка інформації, прийняття рішень.

Якісні зміни у туристській діяльності виявляють недостатній рівень підготовки фахівців відповідного сектора. Необхідно вдосконалювати механізми, які сприятимуть розвитку взаємодії між системою освіти й організаціями туризму, зокрема здійснювати постійний аналіз потреб туристичної галузі й визначати шляхи адаптації освітньої системи до цих потреб [9]. У роботі Н.Г.Ничкало серед напрямів досліджень з теорії і методики професійної освіти у контексті сучасних і перспективних потреб науково-методичного забезпечення функціонування галузі туризму виділено необхідність розвитку концепції цілісного навчально-виховного процесу; обгрунтування системи організаційних форм, методів і засобів навчання, орієнтованих на всебічний розвиток особистості у професійних закладах, які здійснюють підготовку фахівців для сфери туризму; дослідження педагогічних особливостей інтеграції навчальної, наукової і практичної діяльності студентів; вивчення можливостей використання нових інформаційних технологій в навчально-виховному процесі, створення відповідного науково-методичного забезпечення та ін. [8, 258].

Сьогодні набутий значний досвід з мовної та інформаційної підготовки майбутніх спеціалістів у вітчизняних та зарубіжних школах туризму. Європейська асоціація шкіл туризму та готелів пропонує свої напрацювання у цій галузі. У процесі міжнародної співпраці з підготовки працівників туризму висвітлило проблему впровадження нових методик викладання іноземної мови [2, 42]. В.В. Сасімова у роботі "Питання активізації навчального процесу при навчанні іноземних мов на факультетах туристичного профілю" [10] відмічає, що якісні зміни в характері міжнародних зв'язків нашої держави роблять володіння іноземною мовою нагальною потребою практичної й інтелектуальної діяльності людини. Це підвищує статус іноземної мови, як загальноосвітнього шкільного і фахового навчального предмета вищого навчального закладу.

Володіння інформаційними технологіями фахівців з туризму є одним з головних чинників їхньої компетентності після спеціальних знань. Тому на сьогоднішній день виникає потреба у навчанні інформатики з більш якісною результативністю. У роботі О.П. Будя та М.К. Печурін "Проблеми розвитку туристської галузі України в умовах розбудови інформаційного суспільства" [3] показано, що розвиток туристської галузі пов'язаний з першочерговим вирішенням проблеми підготовки кадрів зі застосуванням нових інформаційних технологій та засобів.

Проте комплексне вирішення проблеми мовної та інформаційної підготовленості майбутніх фахівців у школах туризму не стало предметом педагогічного пошуку. Тому ставимо за мету виявити особливості професійної діяльності майбутнього фахівця сфери туризму у контексті його знань та вмінь з іноземної мови та інформатики. Ми вважаємо, що під час дослідження проблеми потрібно вирішити такі завдання:

– виявити особливості професійної діяльності фахівця сфери туризму та проаналізувати зміст освітньо-кваліфікаційних рівнів;

– розглянути можливості використання іноземної мови та інформаційних технологій в туристській освіті та діяльності фахівця сфери туризму;

– обгрунтувати особливості вивчення іноземних мов та їх роль в професійній діяльності фахівців сфери туризму;

– показати роль і місце інформаційної підготовки у професійній діяльності фахівця туризму;

– визначити дидактичні вимоги до відбору і структурування змісту навчання іноземних мов та інформатики у закладах туристичного профілю.

На першому етапі ми провели аналіз професійної діяльності та змісту освітньо-кваліфікаційних рівнів фахівця сфери туризму. Нами було виділено види професійної діяльності, пов'язані з використанням іншомовної інформації:

1) туристські послуги з оформленням та оплатою замовлень і послуг (діяльність готелів, пансіонатів, санаторіїв та можливості їх замовлення; екскурсії та їх забезпечення, замовлення квитків і транспортних джерел; розробка і планування маршрутів та турів із забезпеченням відповідних послуг);

2) інформаційна діяльність з питань туризму (розробка та користування інформаційно-довідковим матеріалом; матеріали спеціальних циклів і рубрик у засобах масової інформації; інформаційно-маркетингова служба у сфері туристичного бізнесу);

3) комп'ютерна обробка туристичної інформації (соціально-економічні, географічні, кліматичні відомості; матеріали міжнародних і національних туристичних виставок, салонів, бірж, ярмарків, фестивалів, конкурсів);

4) рекламна діяльності з питань туризму (розповсюдження туристичної інформації; інформаційно-рекламні тури; розробка і видання інформаційно-довідкового матеріалу тощо).

На наступному етапі ми розглянули можливості використання іноземної мови та інформаційних технологій в туристській освіті та діяльності фахівця сфери туризму та визначили провідну ідею групування цих вимог. Вона полягає в тому, що знання та уміння вони формуються з метою вирішення конкретних професійних проблем: 1) – надання, 2) – пошук, 3) – опрацювання, 4) – розповсюдження інформації.

На основі цих напрямів діяльності визначаються вимоги до знань та умінь з іноземної

мови та інформатики під час навчання фахівців сфери туризму. Для розробки спільних дидактичних вимог окремо проаналізуємо вимоги до знань і вмінь з іноземної мови та інформатики.

Результатом виконання наступного завдання щодо особливостей вивчення іноземних мов та їх ролі в професійній діяльності фахівців сфери туризму стали вимоги до знань і вмінь. Вони полягають у необхідності: вибору мов, визначення рівня мовної компетентності, освоєння перекладацької діяльність, поповнення та оновлення професійних знань. Обгрунтуємо кожну з цих вимог:

1.Вибір мов. Англійська мова у техніці і науці як міжнародна спеціальна мова не займає особливе місце. У багатьох сферах професійної діяльності, як наприклад, в комп'ютерній обробці інформації, багато які спеціальні поняття не існують німецькою, французькою та іншими мовами, деякі залишаються неперекладеними взагалі. При аналізі частоти використання абсолютною домінантою серед іноземних мов є англійська, однак її вибір в професійній діяльності не обов'язково концентрується на англійській. При економічних і туристичних контактах дуже важливі також французька, німецька, російська, іспанська і португальська. Передбачається в майбутньому зростаюча потреба знання іноземних мов у зв'язку з розширенням зарубіжних контактів, створення зарубіжних фірм. Міжнародна не тільки торгівля, але стає міжнародним також і обмін послугами, який також має тенденцію до зростання. Обмін інформацією, науковим досвідом, банківськими, рекламними, страховими послугами – це сфера майбутнього. І в цій сфері знання іноземних мов особливо важливі. Зростаюча складність економічних відносин і області застосування техніки, складна робота по здійсненню розрахунків, зростаюче переплетення економік різних країн – все це підвищує потребу в консультативних послугах. Одночасно будуть потрібні в зростаючому числі висококваліфіковані експерти, які зможуть взяти на себе задачі консультацій і планування. Потреба у високих кваліфікаціях буде зростати і в майбутньому – під цим розуміють, передусім, спеціальні кваліфікації [6, с.55]. Необхідною вимогою до сучасного фахівця в галузі туризму є володіння щонайменше двома іноземними мовами в робочому режимі.

Отже, важливою вимогою є вибір мов (основної та додаткових) і визначення їх цільового призначення у конкретній професійній діяльності.

2. Мовна компетенція. Для адекватного спілкування індивіда з носієм мови, яку він вивчає, необхідне не лише знання про те, як використовуючи ту чи іншу іншомовну лексику, грамотно і правильно висловити свою думку (знання лінгвістичного коду мови, яка вивчається), але і знання, як саме використовувати певні засоби іноземної мови в різноманітних ситуаціях спілкування з іноземцями (як правильно розпочати і закінчити розмову, як звертатися до співрозмовника, які теми слід обговорювати в різних ситуаціях тощо); вміння використовувати прийоми сприйняття стратегічної компетенції при виникненні труднощів у процесі спілкування й оцінювати виконання акту комунікації. Компетенція інтегрує ставлення, мотивацію, знання особливостей мови, її використання та нерозривно пов'язана з принципами комунікативної поведінки.

Професії зі знанням іноземних мов являють собою строкате змішення різних сфер діяльності і виражаються в різних формах. Однак їх можна об'єднати в єдине ціле саме тією роллю, яку грає в них іноземна мова. Додаткові знання з іноземної мови роблять професійну кар'єру більш сприятливою і допомагають перейти на більш високу посаду або зайнятися певною діяльністю за кордоном. Для деяких фахівців потрібні особливі знання іноземної мови [6, 61].

Володіння іноземними мовами є основним засобом для реалізації туристичних кадрів в практиці. Звідси виникає і основна мета навчання: відмінне володіння розмовною мовою і швидка мовленнєва реалізація при обслуговуванні туристів. Саме собою зрозуміло, що абсурдом є абсолютне знання даної мови – наші зусилля направлені переважно на туристичну термінологію. Необхідно добитися у навчанні іноземних мов готовності до професійної діяльності кадрів для міжнародного туризму [4, 219].

Наприклад, у сфері ресторанного обслуговування необхідне хороше володіння декількома іноземними мовами для якісного обслуговування іноземних гостей на таких

посадах, як менеджер по банкетах, старший метрдотель, директор ресторану, завідуючий баром. Працівники на цих посадах повинні мати хороші знання для вільного володіння мовою і вільного вживання специфічної лексики. У службі прийому знання іноземних мов необхідне для ведення готельної кореспонденції, резервування номерів, інформування гостей. Працівники готельної галузі на керівних посадах мають міжнародну професійну практику і тому володіють фундаментальними знаннями іноземних мов, які вони закріпили тривалим перебуванням за кордоном. Для цієї сфери діяльності передбачаються хороші знання однієї або двох іноземних мов, бажана наявність зростаючого інтересу до вільного володіння іноземними мовами.

Таким чином, виникає вимога досягнення професійної компетенції певного рівня, зумовлена рівнем кваліфікації і особливостями професійної діяльності.

3.Перекладацька діяльність. Під час роботи з групою у гіда часто виникає необхідність виступити в ролі перекладача, що уміє перепитати, уточнити, вибрати головне. Досягненню цих цілей сприяє суворий відбір ситуацій повсякденного навчання і їх лексико-граматичного наповнення [4, 219]. З іншого боку, потреба перекладу постійно виникає при роботі з іншомовними джерелами. Переклад повинен максимально точно передати інформацію.

Отже, особливо важливе місце у використанні іншомовних джерел інформації займає фаховий переклад.

4. Поповнення та оновлення професійних знань. Фахова підготовка спеціалістів туристичної галузі та громадського харчування повинна бути дуже гнучкою стосовно адаптації до нових обставин. Ритм технологічних змін обумовлює зміст знань, набутих під час навчання. Поповнення бази навчального матеріалу для вивчення іноземних мов має бути постійно діючим процесом. Необхідно створювати навчально-підготовчу систему, орієнтовану на безперервний розвиток туристичного сектору, маючи за мету досягнення високої якості підготовки спеціалістів [5, 337]. Мова для спеціальних цілей є специфічним різновид мови в цілому, який використовується при спілкуванні з тією чи іншої спеціальної теми. Мова для спеціальних цілей не є чимось монолітним і однорідним. Навпаки, вона характеризується високою мірою неоднорідності: з одного боку, вона максимально близька до повсякденного життя, а з другого – містить специфічну лексику, що має конкретну понятійну орієнтацію [7, 12].

Таким чином, для використання іншомовних джерел інформації фахівцями сфери туризму знання з іноземних мов повинні постійно поновлюватися протягом усієї професійній діяльності.

На основі викладеного вище можна вивести такі *вимоги до знань і вмінь з іноземних мов* для фахівців сфери туризму у контексті використанні іншомовних джерел інформації у професійній діяльності:

– обгрунтування вибору основної та додаткових мов, виходячи з конкретних потреб галузі і цільового призначення у професійній діяльності фахівця;

– визначення та забезпечення рівнів компетенції володіння іноземними мовами для фахівців різних професій та освітньо кваліфікаційних рівнів;

– забезпечення готовності перекладацької діяльності фахівців з урахуванням особливостей туристської галузі;

– передбачення постійного оновлення знань та вмінь з іноземних мов фахівцями сфери туризму.

Ми ставили завдання показати роль і місце інформаційної підготовки у професійній діяльності фахівця туризму, результатом якого стало бґрунтування вимог до знань і вмінь з інформатики. На нашу думку, під час професійного навчання майбутніх фахівців з туризму особливе місце займають уміння працювати в інформаційному середовищі, психологічна готовність до роботи з інформаційними засобами, знання досвіду роботи з іншими джерелами інформації, розробка програмного забезпечення.

1. Робота в інформаційному середовищі. З усіх інформаційних процесів найбільш важливим вважають пошук документальної інформації (і відповідні уміння користуватися бібліотечними каталогами, Internet), а також переробку інформації, яка для більшості

обмежена складанням конспекту, витяганням відомостей, необхідних для відповіді на поставлене питання. Підготовка письмового варіанту отриманого знання частіше за все сприймається як процес оформлення, а не інформаційний, відповідно і уміння представлення інформації у вигляді готового продукту не називаються в числі значущих при роботі з інформацією. Необхідною є розробка технології формування комплексу умінь і навичок, необхідного для здійснення діяльності в інформаційному середовищі, на рівні системної організації процесу навчання побудови і поширення нового знання, виділення інтегруючого чинника в системі прийомів самоврядування в процесах пошуку, переробки, представлення інформації в професійній діяльності. Кінцевою метою такої діяльності є не тільки приведення в порядок джерел інформації, а розвиток мисленнєвих здібностей, умінь управляти своєю пізнавальною діяльністю на будь-якому етапі роботи з інформаційними потоками. При такому підході до навчання робота з інформаційним текстом виступає не як самоціль, а як засіб формування особистісних якостей фахівця (пам'яті, розуму, уяви тощо) [1, 82].

Отже, висувається вимога формування комплексу умінь і навичок, необхідного для здійснення діяльності в інформаційному середовищі та готовності до роботи з інформаційними текстами.

2. *Психологічна готовність.* На сучасному етапі зростає використання таких засобів як факсимільний зв'язок, електронна пошта, комп'ютерні мережі для пересилки завдань, консультацій і т.п. Віртуальна реальність заснована на використанні комп'ютерних технологій і прив'язана до провідних і безпровідних систем телекомунікації. У наш час технологія створення таких систем зазнає корінних змін, створюються інформаційні супермагістралі [1, 81].

Таким чином, необхідною умовою володіння знаннями та уміннями використовувати іншомовні джерела інформації у професійній діяльності фахівців сфери туризму є психологічна готовність до освоєння засобів, які з'являться у майбутньому.

3. *Використання досвіду.* Реструктуризація законів Ранганатана в галузі бібліотекознавства достатньо повно відповідає сучасному уявленню про функціонування та розвиток нових інформаційних технологій в освіті, особливо з урахуванням аспектів забезпечення індивідуальних траєкторій для тих, хто навчається. Перефразуючи вказані закони бібліотекознавства, їх можна сформулювати таким чином: інформація призначена для користування; кожній інформації – свого користувача; кожному користувачу – свою інформацію; збільшення швидкості доступу до інформації економить час та підвищує ефективність її використання користувачем; інформаційна система (ресурси) – це організм, що зростає і розвивається. Без сумніву, сучасний підхід до розробки та користуванню нових інформаційних технологій в освіті повністю узгоджується з вищенаведеними законами [11, 215].

Отже, в роботі з іншомовними електронними джерелами інформації доцільно використати узагальнений досвід роботи з паперовими джерелами та загальні закономірності роботи з інформацією.

4. *Програмне забезпечення.* Необхідною умовою ефективного використання іншомовних джерел інформації у професійній діяльності фахівців сфери туризму є розробка програмного забезпечення. До прикладного програмного забезпечення загального користування належать текстові редактори та процесори, електронні таблиці, засоби комп'ютерної графіки, засоби презентації, різного роду лінгвістичні системи (у тому числі електронні словники та перекладачі для різних мовних пар – в першу чергу, з участю української мови), інтелектуального розпізнання рукописної, друкованої та графічної інформації та інші. До спеціалізованого – засоби розв'язання професійних задач, в тому числі навчальних. Вибір засобів програмного забезпечення залежить від обраної структури системи та її функцій, вибраних технічних засобів та економічних факторів. Останні можуть бути вирішальними у виборі постачальників [3, 271].

Таким чином, формування повноцінних знань і вмінь використання іншомовних джерел інформації у професійній діяльності фахівців сфери туризму передбачає уміння розробляти та використовувати відповідне програмне забезпечення.

На основі викладеного вище можна вивести такі *вимоги до знань і вмінь з інформатики*

(інформаційних технологій) для фахівців сфери туризму у контексті використанні іншомовних джерел інформації у професійній діяльності:

- в роботі з іншомовними електронними джерелами інформації доцільно використати узагальнений досвід роботи з паперовими джерелами та загальні закономірності роботи з інформацією.
- умовою володіння знаннями та уміннями використовувати іншомовні джерела інформації у професійній діяльності фахівців сфери туризму є психологічна готовність до освоєння засобів, які з'являться у майбутньому.
- вимога формування комплексу умінь і навичок, необхідного для здійснення діяльності в інформаційному середовищі та готовності до роботи з інформаційними текстами.
- формування уміння розробляти та використовувати сучасне програмне забезпечення.

Останнє завдання поставлене нами передбачало визначення дидактичних вимог до відбору і структурування змісту навчання іноземних мов та інформатики у закладах туристичного профілю. На основі викладеного пропонуємо такі спільні *вимоги до знань і вмінь з іноземної мови та інформатики* для фахівців сфери туризму:

- врахування існуючого професійного досвіду (вибір мов та джерел інформації);
- формування готовності до виконання професійних функцій (рівня компетентності та психологічної готовності);
- освоєння професійного (мовно-інформаційного) середовища;
- професійний розвиток (освоєння фахових новинок з мови та програмного забезпечення).

Наступним кроком у дослідженні стане визначення напрямів реалізації дидактичних вимог до знань і вмінь фахівців з іноземної мови та інформатики. Актуальною проблемою є професійно спрямоване вивчення іноземних мов в контексті використання цих знань при роботі з інформаційними джерелами.

Література:

1. Брановский Ю., Беляева А. Работа в информационной среде // Высшее образование в России – № 1. – 2002. – С. 81-87.
2. Бурдейний В. Етапи міжнародної співпраці у підготовці фахівців туристочної галузі // Професійно-технічна освіта – Спеціальний випуск. – 2003. – С.41-45.
3. Будя О.П., Печурін М.К. Проблеми розвитку туристської галузі України в умовах розбудови інформаційного суспільства // Наукові записки КІТЕП. – К.: Укр. КІТЕП, 2002. – Вип.2. – С.263-274.
4. Дегтяренко Л.Н., Щербакова Л.Д. Научно-методическое основание профессионально ориентированного обучения иностранным языкам // Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців: Збірник наукових статей. – К.: Київ. інс-т туризму, економіки і права, 2000. – С.217-218
5. Кайтан Н.В. Інтеграційний підхід до підвищення ефективності навчання іноземної мови в київському інституті туризму, економіки і права // Наукові записки КІТЕП / Щорічник. Випуск 1. – К.: Укр. Центр духовної культури, 2001. –С.331-337.
6. Кнодель Л.В. Роль и место иностранных языков в общей системе подготовки профессиональных кадров для сферы туризма в Германии // Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців: Збірник наукових статей. – К.: Київ. інс-т туризму, економіки і права, 2000. – 362 с. – С.54-73.
7. Комарова А. Язык для специальных целей (LSP): теория и метод. – М.: МААП, 1996. – 194 с.
8. Ничкало Н.Г. Дослідження проблем педагогіки і психології і туризму як складової теорії і методики професійної освіти // Туризм на порозі XXI століття: освіта, культура, екологія: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – К.: "КІТЕП", 1999. – С.257-260.
9. Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою. Наказ Міністерства освіти України № 285 від 31.07.1998р.
10. Сасімова В.В. Питання активізації навчального процесу при навчанні іноземних мов на факультетах туристичного профілю // Туризм у XXI столітті: глобальні тенденції і регіональні особливості: Матеріали II-ої Міжнародної науково-практичної конференції – К.: Знання України, 2002. – С.446-451.
11. Ткаченко О.А. Роль інформаційних технологій у мотивації навчання учнів // сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – київ-вінниця: дов вінниця, 2000. – С.213-215

УДК 377.1

Г. Шемелюк
м. Львів

ПРОБЛЕМА НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ

Методична робота в навчальному закладі є базовим компонентом науково-методичного забезпечення навчального процесу. Зміст та якість навчально-методичних комплексів, розроблених викладачами, визначає якість підготовки фахівця та його конкурентоспроможність на ринку праці. Постійне зростання обсягу знань і неможливість їх ефективного засвоєння в межах терміну, передбаченого на професійну підготовку фахівців, породжують суперечністі, які, у свою чергу, обумовлюють проблему наукового обґрунтування змісту сучасного науково-методичного забезпечення навчального процесу і його системного використання у процесі ступеневого професійного навчання. Формування системи науково-методичного забезпечення навчального процесу повинно враховувати загальні цілі навчання у закладі освіти та специфічні цілі, зумовлені спрямованістю діяльності навчального закладу, його функціонуванням в умовах ступеневої освіти.

В “Основних напрямах дослідження з педагогічних і психологічних наук в Україні” [1] зазначається, що перспективним є дослідження проблеми формування особистості майбутнього конкурентоспроможного фахівця і пошук оптимальних педагогічних умов його соціальної і професійної самореалізації в умовах ринкових відносини, зокрема шляхом наукового обґрунтування розвитку дидактичних засад професійної підготовки робітників в спеціальних професійно-технічних навчальних закладах. Концепцією професійної освіти України передбачена система заходів щодо науково-методичного забезпечення навчальних закладів в нових соціально-економічних умовах. Важливою передумовою реалізації концепції є своєчасне використання результатів наукових досліджень і педагогічної діяльності практиків-новаторів [6, 32].

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дозволяє зробити висновок про значний інтерес вітчизняних і зарубіжних дослідників до проблеми науково-методичного забезпечення навчального процесу в різних закладах освіти. Зокрема, досліджувалися окремі аспекти формування науково-методичного забезпечення навчального процесу, а саме: у загальноосвітній (О.С. Дубинчук, Н. Коморовска, О.П. Кондратюк, Є.Є. Остапчук) та вищій школі (Я.Я. Болюбаш, О.А. Дубасенюк, В.А. Козаков, М.Ф. Степко), у професійно-технічних навчальних закладах (А.М. Гуржій, В.О. Радкевич, В.В. Харабет), у системі неперервної професійної та ступеневої освіти (Ю.В. Андріяко, Г.Є. Гребенюк, І.П. Лащик), у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників (І.М. Цимбалюк) та ін.

Аналіз вітчизняної науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що цілісне вивчення й дослідження системи науково-методичного забезпечення навчального процесу в умовах ступеневої освіти, як дидактичної проблеми, ще не було предметом спеціального дослідження.

У даній статті показано, що формування науково-методичного забезпечення сучасного навчального процесу є дидактичною проблемою, яка потребує визначення структури, змісту та вимог до його розроблення, зокрема системного підходу. Метою такого науково-методичного забезпечення є оптимізація процесу навчання в умовах ступеневої освіти.

Професійна освіта сьогодні формується як єдина система, в якій впроваджується ступенева система підготовки фахівців: «молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр» у вищих навчальних закладах, «кваліфікований робітник – молодший спеціаліст» – у професійно-технічних навчальних закладах. Ступенева освіта передбачає підготовку фахівців за інтегрованими навчальними планами в умовах функціонування навчально-науково-виробничих комплексів, які регулюються відповідно до статті 34 Закону України «Про освіту», «Положенням про навчальний та навчально-науково-виробничий комплекси».

Реалізація системи ступеневої підготовки фахівців за наскрізними інтегрованими навчальними планами та програмами в межах комплексу вимагає взаємного використання науково-методичного забезпечення навчального процесу (навчально-лабораторної та виробничої бази, соціальної інфраструктури, використання результатів наукових досліджень, підготовки наукових кадрів, розроблення навчально-методичного забезпечення тощо), взаємодії навчального закладу з іншими установами, які входять до складу навчально-науково-виробничого комплексу.

Однак, вузькопрофесійна орієнтація, цілком закономірно, формує у викладача несприйняття навчального плану в усій його повноті. Вона не дає можливості об'єднати в один вузол весь комплекс навчальних дисциплін, а відтак скоординувати і синхронізувати їх викладання. "У ситуації, коли у формуванні навчальних планів панує принцип «divide et impera», тобто в умовах, коли кожний несе відповідальність лише за свою ланку вузьконаукової підготовки, кінцевий результат виявляється втраченим. Ось чому «на виході» ми маємо фрустровану, збиту з пантелику і безпорадну особистість, людину, абсолютно не готову до життя і, головне, – спілкування. Не маючи нічого проти будь-якої спеціалізації, ми все ж таки повинні розуміти, що досвідчений педагог мусить продзвонювати і промацувати фактично всі зв'язки і залежності, які вимальовуються у розвитку його предмета у контексті науки в цілому, як такої. Узгоджуючи свої дії з колегами, такий учитель не втрачає своєї кваліфікації, а, навпаки, по-справжньому розуміє і цінуває свій предмет, бо все пізнається у порівнянні, у якійсь більш обширній системі" [10, 257].

В умовах ступеневої підготовки організація навчання залежить від багатьох складових, зокрема, від науково-методичного забезпечення навчального процесу. Науково-методичне забезпечення навчального процесу в умовах степеневої освіти в межах навчально-науково-виробничого комплексу інтегрує елементи вищої освіти (державні стандарти; навчальні плани; навчальні програми; програми усіх видів практик; підручники і навчальні посібники; інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять; індивідуальні семестрові завдання для самостійної роботи студентів з навчальнгих дисциплін; методичні рекомендації до написання дипломних і курсових робіт (проектів) тощо) та професійно технічної освіти (наявність навчальних планів і програм для підготовки кваліфікованих робітничих кадрів; нормативів оснащення кабінетів, майстерень, лабораторій, полігонів, автодромів тощо; навчальної, навчально-методичної та дидактичної літератури; навчально-наочних посібників, технічних засобів навчання, лабораторного обладнання). Науково-методичне забезпечення професійного навчання має бути спрямоване на можливість упровадження сучасних педагогічних та інформаційних технологій [12, 4-5].

Якщо раніше суть роботи викладача полягала у трансляції знань і способів пізнання, то на сучасному етапі важливо здійснювати функцію проектування ходу індивідуального інтелектуального розвитку кожного учня (студента). На перший план висуваються такі форми діяльності педагога: розроблення індивідуальних стратегій учіння, навчальна педагогічна діагностика, індивідуальне консультування. Останнім часом орієнтація на внутрішній світ особистості трансформується в центральну ідею педагогічної науки. У формуванні критеріїв оцінювання ефективності освітніх процесів слід враховувати компетентність, ініціативу, творчість, саморегуляцію, унікальність (КІТСУ) розумових здібностей учнів (студентів). Йдеться про систему інтелектуальних якостей, які характеризують рівень розвитку індивідуальних розумових можливостей. Володіння цими якостями дозволяє характеризувати рівень ефективності шкільної та професійної освіти, що не зменшує важливості формування знань, умінь і навичок, які слід розглядати у ширшому контексті завдань інтелектуального виховання [7].

Розглянемо дидактичні аспекти науково-методичного забезпечення, які оптимізують навчальний процес в умовах ступеневої освіти. Коротко дамо характеристику кожному елементу системи науково-методичного забезпечення та сформуємо вимоги до їх розроблення.

Зміст освіти розкривається у трьох документах: навчальному плані, навчальних програмах і підручниках. Навчальний план – державний нормативний документ, що визначає

склад навчальних дисциплін (спеціально підібраного і дидактично опрацьованого матеріалу з певних галузей науки або групи наук), які вивчаються в навчальному закладі, їх розподіл, тижневу та річну кількість годин, що відводяться на кожну дисципліну. Він повинен забезпечити розвиток особистості, потреби суспільства на певному етапі навчання, враховувати рівень розвитку науки та розвитку учнів (студентів), їх потреби та інтереси. Базовий навчальний план унормовує основні параметри організації навчально-виховного процесу: його тривалість, розподіл часу за роками навчання, освітніми галузями, інваріантною та варіативними складовими [8, 4].

У професійній педагогіці теорія створення навчального плану є предметом спеціального дослідження. Процес розроблення навчального плану включає три основні етапи: створення стандартної моделі навчального плану, опрацювання на її основі типового навчального плану для груп споріднених професій і робочого навчального плану (на основі типового) для конкретного навчального закладу.

Параметри навчального плану поділяються на дві групи, одна з яких визначається централізовано (у моделі та типовому плані), а інша визначається навчальними закладами і підприємствами в робочому навчальному плані [2, 33].

До недавнього часу навчальні програми мали суворо нормативний характер і були обов'язковими для виконання. У багатьох випадках навчальні програми проектують, складають і використовують у навчальному процесі самі ж працівники навчальних закладів. У зв'язку з цим посилюються вимоги до знань теорії освіти викладачами, майстрами виробничого навчання [2], зокрема вимог до розроблення типових або авторських навчальних програм.

Послідовність вивчення навчального матеріалу, забезпечення оптимального поєднання його компонентів залежить від специфіки навчальної дисципліни. А специфіка певного курсу, дисципліни – це, насамперед, його мета і місце у системі наук. Традиційно вважається, що предмети можна класифікувати за об'єктом вивчення (науки про природу та науки про суспільство і людину). Однак, останнім часом така класифікація не може бути використана для типології навчальних предметів, адже в жодній галузі освіти навчальні предмети (відповідно комплекти навчальних видань) не репрезентують лише одну науку або її основи. У професійно-технічній школі має місце широке коло навчальних дисциплін, що подають характеристики та правила виробничої, професійної діяльності. З іншого боку, відсутні визначені інструментальні властивості навчальних матеріалів. Наприклад, під час аналізу структури підручників виявлено схожість підручників, що належать до різних «циклів», наприклад, історії та біології, й водночас – суттєві відмінності всередині «циклу», наприклад, між фізикою, біологією, з одного боку, і кресленням – з іншого. Ще більш складною є структура навчальних планів у вищій школі. За кількістю навчальних книг вона більш, ніж у два рази переважає всі інші нгавчальні заклади. Значною мірою це властиво й навчальним закладам профтехосвіти порівняно із загальноосвітньою школою [4, 120-121].

Навчальна програма – документ, що визначає зміст та обсяг знань з кожного навчального предмета, умінь і навичок, які підлягають засвоєнню, зміст розділів і тем з розподілом їх за роками навчання. Навчальні програми повинні забезпечувати високий науковий рівень з урахуванням останніх досягнень, виховний потенціал, генералізацію навчального матеріалу на основі фундаментальних положень сучасної науки, групування навчального матеріалу навколо провідних наукових теорій, розвантаження програм від надто ускладненого та другорядного матеріалу, реалізацію міжпредметних зв'язків, ідей взаємозв'язку науки, практики і виробництва, формування умінь і навичок учнів (студентів) з кожного предмета.

Визначення змісту навчальної дисципліни вимагає передусім конкретного аналізу змісту базової науки. Далі навчальний матеріал структурується: аналізуються можливі логічні структури навчального предмета і вибирається та з них, яка виявляється оптимальною в тому чи іншому навчальному закладі. Не менш важливим є визначення системи знань, умінь і навичок, які передбачається сформувати в учнів (студентів), тобто стандарту освіти з певного предмета. Після цього зміст стандарту конкретизується у вигляді

програми, при чому на базі одного стандарту можна скласти кілька альтернативних програм. Кульмінаційним пунктом цього аспекту методики є створення альтернативних підручників. Варто підкреслити, що це завдання методики майже не пов'язане з дидактикою, оскільки дидактика не розв'язує проблем змісту конкретних навчальних дисциплін, а формулює лише загальні дидактичні вимоги до змісту підручника, його структури, відображення в методичному апараті дидактичних принципів навчання [3, 16].

В останні роки в дидактиці визначені наукові підходи до розроблення принципів побудови навчальних планів і програм у професійній освіті. Сформульовано основні вимоги до змісту освіти і специфічні особливості системи знань, умінь і навичок [14, 52].

Таким чином, у навчальних програмах мають бути відображені основні поняття та терміни, без яких не можна зрозуміти жодного тексту, жодного елемента знань; факти повсякденного життя і науки, без яких не можливо зрозуміти її закономірності, не можливо обґрунтовувати і довести свої ідеї, переконання; основні закони науки, які розкривають зв'язки і відношення між різними об'єктами та явищами дійсності; теорії, які містять систему наукових знань про певну сукупність об'єктів, про зв'язки між законами та методи передбачення явищ певної предметної галузі; знання про способи діяльності, методи пізнання та досвід отримання знань, історію науки; оцінювальні знання; знання про норми відношень до різних явищ життя, визначені суспільством [5, 104].

Практична реалізація програми здійснюється через різні форми організації навчання. Чільне місце в системі науково-методичного забезпечення навчального процесу в системі ступеневої підготовки фахівців належить лекції. Ефективним методом інтенсифікації навчального процесу є проведення теоретичних конференцій, олімпіад, днів науки, круглих столів, організація роботи наукових гуртків [9, 54]. Спеціальних методичних розробок вимагає організація самостійної роботи студентів.

Зупинимось на елементі науково-методичного забезпечення «навчальна література», до якої ми відносимо книжки, необхідні для виконання навчальних програм і реалізації навчальних планів закладів освіти усіх рівнів і типів, що діють у країні. Серед них: підручники; посібники (збірники задач, вправ, навчальних текстів, документів, нормативів, інструкцій; довідники; словники; видання, призначені для узагальнення й інтеґрації результатів навчання тощо); рекомендації та матеріали для самостійних робіт, самоосвіти тощо. Окрім того, офіційно-документальна література (навчальні плани та програми, вказівки до їх використання); курси з теорії навчання; книги, що містять основні та найновіші відомості з відповідної галузі знань і загальну характеристику методики викладання; методичні монографії; методичні посібники (загальні методики з предметів; методичні розробки курсів дисциплін, окремих розділів й тем; дидактичні матеріали; посібники для ефективного використання різних організаційних форм навчання – уроку, лекції, семінару, консультації; посібники для проведення позаурочної роботи; для оволодіння педагогічною майстерністю та підвищення кваліфікації; для самоосвіти викладачів; посібники, які характеризують систему освіти та управління навчальними закладами) тощо [2, 11].

Навчальній літературі притаманні не тільки масовість, великі тиражі, а й багатство різних видів і форм. До основних функцій навчальних видань належать інформаційна; трансформаційна (переробка теоретичних знань, методів наук і характеристик професійної діяльності за логікою засвоєння: розуміння, запам'ятовування, використання); систематизуюча; реалізація міжкурсових і міжпредметних зв'язків (ця функція відіграє незамінну роль у засвоєнні змісту освіти як цілісності, оскільки навчальна книга опирається на базові елементи змісту інших предметів, але не повторює їх, а збагачує, розвиває, надає універсального характеру, встановлює глибокі внутрішні зв'язки між дисциплінами); закріплення та самоконтролю; самоосвіти; організаційно-процесуальна; розвиваюча та виховна [2, 15-16].

Підручник – книга, що містить основи наукових знань з певного навчального предмета відповідно до цілей навчання, визначених суспільством, і вимог дидактики. Зараз необхідні

підручники принципово нового типу, які могли б виконувати роль інтелектуального самовчителя. Для цього необхідно змінити принципи конструювання тексту. Зокрема, підручник повинен стати проекцією як наукового знання, так і психологічних основ інтелектуального розвитку особистості, в тому числі тих, що пов'язані зі специфікою розумового досвіду. У підручнику нового покоління необхідно також враховувати: психологічні особливості процесу творення понять; забезпечення умов для становлення базових інтелектуальних якостей особистості; формування метакогнітивного досвіду; забезпечення психологічно комфортного режиму розумової праці, детальної зміни конструкції навчального тексту тощо [7].

Методична література (рекомендації) має на меті організувати самостійне учіння викладача чи студента, як на аудиторних заняттях, так і поза ними. Розроблення такого виду літератури якнайповніше відповідає вимогам сучасних навчальних програм. У методичних рекомендаціях з дисципліни повинні відображатися практичні аспекти інформації, алгоритми, форми виконання завдань, контрольні завдання тощо. Одним із різновидів методичних рекомендацій є написання курсових і дипломних робіт (проектів), до яких ставляться певні вимоги.

Дидактичний аспект управління навчальним процесом передбачає комплексне використання науково-дидактичного й інженерно-технічного забезпечення професійного навчання. Основою для розроблення комплексного забезпечення є навчальна програма. Для створення оптимальної системи навчально-методичної документації та формування оптимального набору засобів навчання і контролю пропонується розробити паспорт комплексного навчально-методичного забезпечення предмета, який містить такі розділи, як навчальна документація, навчальна література для учнів (студентів), література для викладачів, засоби навчання та контролю [13, 208].

Наукове-методичне забезпечення навчального процесу не може здійснюватися без методичних служб навчального закладу, основним завданням яких є розроблення теоретичних основ управління навчальним процесом, вивчення суті та закономірності цього процесу, причому предметом дослідження є управлінські стосунки. Тільки глибоке розуміння об'єктивних і суб'єктивних закономірностей дозволяє керівникові з'ясувати механізми управління, виявити причинно-наслідкові зв'язки, які впливають на кінцевий результат функціонування навчального закладу [11, 132-133].

Використання сучасних комп'ютерних засобів у навчальному процесі є незаперечним фактом. Проте постає актуальна проблема, як реально підвищити ефективність навчання із застосуванням комп'ютерів. Найчастіше комп'ютер використовується як технічний засіб під час вивчення основ наук у загальноосвітній школі і ПТНЗ, фундаментальних і технічних дисциплін у професійно-технічних і вищих навчальних закладах [2, 143]. За допомогою персональних комп'ютерів можна створювати підручники принципово нового типу, так звані інформаційно-предметні комплекси. Однак, такий підхід до навчальної літератури вимагає від викладачів умінь роботи на комп'ютері не тільки з текстовими редакторами, але й з графічним, анімаційним тощо.

Отже, реалізований на практиці дидактичний аспект науково-методичного забезпечення – об'єктивна необхідність і водночас важлива умова оптимізації навчального процесу. Теорія та практика сучасної освіти містить низку актуальних і складних проблем, вирішення яких вимагає залучення комплексу знань і методів з усіх галузей людської діяльності: філософії, економіки, психології, екології тощо. Сучасне методичне забезпечення навчального процесу передбачає створення принципово нових методичних рекомендацій; навчальних посібників з використанням активних методів навчання, органічного поєднання теорії з практикою; підготовку спеціальних посібників, які тісно пов'язані з програмами курсів; розроблення проблемних і контрольних завдань для розвитку пізнавального інтересу студентів, здійснення зворотнього зв'язку в навчальному процесі; застосування спеціальних наочних посібників із постановкою навчальних проблем; використання комп'ютерних навчальних програм.

До подальших напрямів дослідження відноситься розроблення окремих елементів навчально-методичного забезпечення з використанням інтеґративного підходу до науково-методичного забезпечення, розроблення наскрізних інтеґрованих навчальних планів та програм. Інтеґративні тенденції у науково-методичному забезпеченні стосуються передусім змісту навчання.

Література:

1. Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 3. – С. 10-39.
2. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования. – М.: Книга, 1986. – 288 с.
3. Гончаренко С.У. Методика як наука. – Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.
4. Гуревич Р.С. Теоре6тичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.
5. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 318 с.
6. Дубинчук О.С. Деякі аспекти наукового забезпечення переходу професійної школи на нові навчальні плани // Науково-методичне забезпечення діяльності січасної професійної школи. – К. – 1994. – Ч. 1. – С. 32-36.
7. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 10-34.
8. Концепція 12-річної загальноосвітньої школи: проект // Педагогічна газета. – 2000. – № 9 (75). – С. 4-7.
9. Лащик І.П. Науково-методичне забезпечення навчального процесу при ступеневій підготовці спеціалістів // Реформування вищої освіти в Україні (закладів І-ІІ рівнів акред.):
Зб. Матер. наук.-практ. конф. – К. – 1998. – С. 52-55.
10. Мазур Л. Професіоналізм та універсалізм у підготовці кадрів освіти // Філософські пошуки. – 1997. – Вип. 4. – С. 255-260.
11. Пікельна В.С. Про не6обхідність спеціальної підготовки керівників ПТУ // Актуальні проблеми вдосконалення підготовки кваліфікованих робітничих кадрів. – Львів. – 1990. – С. 132-133.
12. Про Концепцію державних стандартів професійно-технічної освіти // Професійно-технічна освіта. – 1998. – № 2. – С. 2-5.
13. Харабет В.В. Комплексне науково-дидактичне і інженерно-те6хнічне забезпечення професійного навчавння з предметів профтехциклу // Науково-методичне забезпечення діяльності сучасної професійної освіти. – К. – 1994. – Ч. 2. – С. 208-210.
14. Шкляр А.Х . Непрерывное профессиональное образование в интегративных структурах профессиональной школы (теория и практика). – Мн.: НМЦентр. – 1995. – 236 с.

УДК 371.214/.382

Н.В. Яременко
м. Біла Церква

ОРГАНІЗАЦІЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: НАВЧАЛЬНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПРОГРАМА

На вчителя загальноосвітнього навчального закладу можуть бути покладені обов'язки класного керівника, діяльність якого регламентується Положенням про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти. Відповідно до цього документу, класний керівник має здійснювати "педагогічну діяльність з колективом учнів класу, ... окремими учнями, їх батьками, організацію й проведення позаурочної та культурно-масової роботи, сприяти взаємодії учасників навчально-виховного процесу в створенні належних умов для виконання завдань навчання й виховання, самореалізації та розвитку учнів, їх соціального захисту" [3, 3-4]. Як організатор класного колективу, він має створювати "умови для організації змістовного дозвілля, профілактики бездоглядності, правопорушень, планує та проводить відповідні заходи; ... виховну роботу з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів (вихованців), їх нахилів, інтересів, задатків, готовності до певних видів діяльності, а також рівня сформованості учнівського колективу" [3, 5]. Таким чином, функціональні обов'язки вчителя як класного керівника зумовлюють необхідність його підготовки до організації різних видів діяльності з учнями в години дозвілля, тобто позакласної виховної роботи. Ми схиляємося до думки, що позакласна виховна робота – це робота, яку має організовувати класний керівник з учнівським колективом у спеціально відведений для такої роботи час. Участь кожного учня у тому чи іншому виді діяльності має сприяти його особистісному зростанню. У структурі дозвілля учнів основної школи серед інших видів діяльності (пізнавальної, трудової, спортивної, естетичної, суспільно-корисної, екологічної) значне місце займає саме ігрова. Про це свідчать результати проведеного опитування 645 учнів основної школи: 76,6% респондентів серед інших видів ігрової діяльності, в яких вони беруть активну участь, називають ігрову.

Результативність організації вчителем як вихователем будь-якого виду діяльності учнів потребує його відповідної підготовки. Ми звертаємо увагу на підготовку майбутнього вчителя до організації ігрового виду діяльності, який є універсальним засобом формування особистості дитини. Універсальність ігрової діяльності проявляється у її важливих функціях, пов'язаних із пізнанням світу, навчальною діяльністю в цілому, розвитком психічних процесів, фізичним розвитком дитини, вихованням моральних якостей, організацією ставлення до неігрової діяльності; соціалізації та саморозвитку особистості, міжнаціональної комунікації, самореалізації дитини у грі, комунікативної, діагностичної, терапевтичної, корекційної, розважальної тощо. Основним принципом організації ігрової діяльності є добровільна участь дітей у ній. Саме тому процес гри сприяє задоволенню таких важливих потреб підлітків: креативних, що зумовлені їх прагненням до самореалізації; когнітивних, які визначаються прагненням до розширення обсягу знань; комунікативних потреб у спілкуванні з однолітками, дорослими та педагогами; компенсаторних, котрі викликані бажанням за рахунок вільного часу вирішити особисті проблеми, що виникають у сфері навчання чи спілкування; профорієнтаційних потреб, які пов'язані з випробовуванням себе у різних видах діяльності, акумульованих у грі; дозвіллєвих потреб підлітків, зумовлених прагненням до цікавого й змістовного проведення вільного часу.

Отже, дозвіллєво-ігрова діяльність учнів є важливою складовою життєдіяльності дитини, тому що активна участь у ній сприяє всебічному й гармонійному розвитку особистості. На важливу роль ігрової діяльності у формуванні особистості підлітка вказували К.Д. Ушинський, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, Г.Г. Ващенко, П.П. Блонський, С.Т. Шацький, Н.К. Крупська, С.Л. Рубінштейн, Ю.П. Азаров, Н.П. Анікеєва, Н.Є. Харитонова, О.С. Газман, Н.Є. Щуркова, С.А. Шмаков. В.І. Лозова та Г.В. Троцко наголошують на значущості залучення дитини до різноманітних видів діяльності, у тому числі й до гри [2, 41]. Аналіз визначених ними функцій класного керівника (організаторська, соціальна, виховна, діагностична) вказує на те, що вся робота з вихованцями має бути пронизана грою як універсальним педагогічним засобом соціалізації, корекції, діагностики, спілкування тощо. Гру як один із найефективніших методів стимулювання діяльності й поведінки учнів виділяє Н.П. Волкова [1, 75].

Рухливі та спортивні ігри, які сприяють розвитку кмітливості, спритності, швидкості дій, вихованню дисциплінованості, дослідниця відносить до основних засобів фізичного виховання в школі [1, 124]. "Вважати, що в середніх класах у підлітків відсутня потреба у різного роду ігрових тренінгах, немає підстав" – зауважує В.С. Селіванов. Він обґрунтовує необхідність залучення підлітків до ігрового спілкування та визначає умови ефективності використання виховних ігор у позакласний час зі школярами. [4, 219-225]. Однак проблема підготовки майбутніх учителів до організації дозвіллєво-ігрової діяльності учнів основної школи не розглядалася.

Метою нашого дослідження є розробка змісту спецкурсу "Організація ігрової діяльності", призначеного для підготовки майбутніх учителів до організації дозвіллєвої ігрової діяльності з учнями основної школи. Реалізація означеної мети вимагала виконання таких завдань: ознайомлення студентів із завданнями, змістом та джерелами вивчення курсу; формування їх позитивної мотивації до вивчення основних тем курсу: опанування знань про соціально-педагогічне значення ігрової діяльності та основні підходи до класифікації ігор, вироблення базових умінь та навичок організації ігрової діяльності з учнями основної школи у години дозвілля.

Пояснювальна записка

Навчальна програма "Організація ігрової діяльності" розроблена для спеціальностей: 5.010103 "Педагогіка і методика середньої освіти. Образотворче мистецтво", 5.010102 "Початкове навчання".

На вивчення курсу навчальним планом передбачено 54 години (один кредит). З них на теоретичне навчання відводиться 32 години, на самостійну роботу студентів – 22 години. Під час теоретичних занять студенти засвоюють знання про соціально-педагогічне значення ігрової діяльності, основні підходи до класифікації ігор, принципи, функції та психолого-педагогічні умови їх організації. У ході практичних занять студенти знайомляться з ігровими формами роботи, вчаться застосовувати теоретичні знання у спеціально створених навчально-педагогічних ситуаціях, конструюють ігрові моделі. Самостійна практична робота студентів зорієнтована на поглиблення їх знань з усіх тем курсу і передбачає закріплення умінь моделювати ігри та ігрові програми; вдосконалення навичок роботи з науковою, навчальною, методичною літературою; реалізацію творчого підходу до виконання пропонованих завдань практичного характеру. Систематична робота студентів протягом навчального семестру забезпечується гнучкою організацією їх самостійної навчальної діяльності та контролем за її виконанням. Основними формами самостійної роботи студентів є: самостійне вивчення окремих питань; повторення вивченого матеріалу; конспектування матеріалу, вміщеного у періодичних педагогічних виданнях та у науково-методичній літературі; написання рефератів, підготовка до практичних аудиторних робіт; виконання практичних робіт творчого характеру; підготовка до захисту творчих робіт; підготовка до семінарських занять, усного та письмового контролю знань з курсу. Завдання для самостійної роботи до кожної теми практичного заняття диференційовані. Кожен студент має право вибирати й виконувати те завдання, котре він може вирішити найкраще у відповідності із своїми потенційними можливостями. Різні модифікації ігор студенти апробують у роботі зі школярами під час проходження педагогічної практики у загальноосвітніх навчальних закладах та літніх дитячих оздоровчих таборах. Самостійна робота студентів сприяє їх самоосвіті, професійному вдосконаленню майбутніх фахівців – учителів-вихователів.

Програма "Організація ігрової діяльності" складається з вступу та трьох тем, зміст яких логічно взаємопов'язаний. Структура курсу забезпечує наступність та послідовність у вивченні навчального матеріалу і має такий вигляд:

Вступ. Завдання, зміст та джерела вивчення курсу.

Тема 1. Соціально-педагогічне значення ігрової діяльності.

Тема 2. Класифікація ігор.

Тема 3. Методика організації ігрової діяльності.

Завершується вивчення курсу заліком.

Навчальною програмою "Організація ігрової діяльності" передбачено:

- засвоєння студентами сукупності знань з методики організації ігрової діяльності;
- формування у студентів практичних умінь та навичок організації ігрової діяльності зі школярами у години дозвілля;
- застосування студентами набутих знань, умінь та навичок у практичній діяльності.

Тематичний план дисципліни

Тема	Теоретичне навчання			Самостійна робота	Всього годин
	Лекції	Семінари	Практ.		
Вступ	1	-	-	-	1
Тема 1. Соціально-педагогічне значення ігрової діяльності	2	1	1	4	8
Тема 2. Класифікація ігор	2	1	2	4	9
Тема 3.Методика організації ігрової діяльності	-	-	20	14	34
Залік	-	2	-	-	2
Всього	5	4	23	22	54

Вчитель як вихователь повинен знати:

- історичні витоки гри та іграшки;
- типи та види ігор;
- педагогічні можливості ігрової діяльності;
- вимоги до іграшок та ігор;
- принципи організації ігрової діяльності;
- функції ігрової діяльності;
- організаційні засади проведення ігор;
- методику підготовки та проведення ігор;
- педагогічні умови ефективності організації дозвіллєвої ігрової діяльності.

Вчитель як вихователь повинен уміти:

- визначати педагогічні можливості гри;
- відбирати ігровий матеріал з метою реалізації педагогічних завдань;
- самостійно розробляти дидактичний матеріал для проведення ігор;
- моделювати ігрові ситуації;
- організовувати ігрове спілкування;
- самостійно моделювати зміст гри, ігрової програми, передбачати їх можливі модифікації;
- враховувати вікові особливості школярів у процесі організації ігрової діяльності;
- використовувати ігрові методи та форми роботи у практичній діяльності вчителя-вихователя, класного керівника.

Зміст курсу "Організація ігрової діяльності" за темами

Вступ. Мета, завдання, структура та джерела вивчення курсу "Організація ігрової діяльності". Сутність понять "гра", "ігрова діяльність", "дозвіллєво-ігрова діяльність". Основні підходи до визначення сутності гри.

Тема 1. Соціально-педагогічне значення ігрової діяльності.

Місце гри у структурі вільного часу. Дозвілля і гра. Гра як першоджерело дозвілля і людської культури в цілому. Огляд теорій гри. Взаємозв'язок гри з іншими сферами людської діяльності: спілкуванням, навчанням, пізнанням, працею. Головні риси ігор: вільна діяльність, творчий характер, емоційна насиченість, наявність правил. Структура гри як діяльності: цілеспрямованість, планування, реалізація мети, аналіз результатів. Мотивація ігрової діяльності. Структура гри як процесу: ролі гравців, ігрові дії, ігрове використання предметів, реальні взаємини учасників гри, сюжет як сфера дійсності, яка відтворюється у грі.

Принципи організації ігрової діяльності: добровільність участі у грі, розвиток ігрової динаміки, підтримка ігрової атмосфери, взаємозв'язок ігрової та неігрової діяльності, перехід від найпростіших ігор до складних ігрових форм.

Функції ігрової діяльності. Гра як вільний прояв різноманітних захоплень індивіда. Гра як засіб саморозвитку та соціалізації особистості дитини. Функції гри як педагогічного феномену культури.

Соціокультурне призначення гри. Функція міжнаціональної комунікації. Функція самореалізації дитини у грі. Комунікативна функція гри. Діагностична функція гри. Ігрова терапія. Функція корекції в грі. Розважальна функція. Функції, пов'язані з пізнанням світу, навчальною діяльністю в цілому, розвитком психічних процесів, фізичним розвитком дитини, вихованням моральних якостей, організацією ставлення до неігрової діяльності тощо.

Педагогічні можливості гри. Погляди видатних психологів та педагогів на гру як вид людської діяльності. Л.С. Виготський про психологічне значення гри. Д.Б. Ельконін про роль гри в соціалізації особистості дитини. С.Л. Рубінштейн про гру як необхідний вид діяльності людини. Я. Корчак про роль гри у формуванні особистості. С.Русова про гру як важливий фактор виховання. Н.К. Крупська про гру як потребу дитячого організму та джерело розвитку організаторських здібностей дітей і підлітків. А.С. Макаренко про зв'язок гри з працею та її вплив на розвиток особистості. С.Т. Шацький про гру як життєву лабораторію дитинства. П.Ф. Каптєрєв про дитячі ігри та розваги. Проблема гри у педагогічній спадщині Г.Г. Ващенка. В.О. Сухомлинський про значення гри в житті дитини. Ю.П. Азаров про гру як засіб соціалізації та розвитку особистості. Гра як школа творчості (В. Клименко). Ігрова діяльність як засіб активізації та інтенсифікації навчально-виховного процесу (Г.К. Селевко).

Тема 2. Класифікація ігор.

Умовність класифікації ігор. Основні типи ігор. Творчі ігри та ігри з готовими правилами. Ігри для дітей конкретного віку. Універсальні ігри (для будь-якої вікової категорії). Ігри для дорослих. Наявність ігрових елементів у всіх видах людської діяльності.

Дитяча іграшка. Класифікація іграшок: за принципом відношення до різних видів ігор, за ступенем готовності, за сировиною для виготовлення, за величиною, за функціональними властивостями, за художньо-образним вирішенням.

Основні підходи до класифікації ігор. Проблема класифікації. Класифікація ігор за спрямованістю, кількістю гравців, рівнем складності, рівнем інтенсивності, умовами та правилами. Класифікація ігор за мотиваційними критеріями: психо-чуттєві (сенсорні), рухливі, соціальні, розважальні.

Класифікація ігор за їх зовнішніми та внутрішніми ознаками. Зовнішні ознаки гри: зміст, форма, час і місце проведення, склад і кількість учасників, рівень регулювання і керівництва, наявність аксесуарів. Ігрові моделі в дозвіллєвій практиці дітей та дорослих.

Здатність індивіда до гри й у грі як внутрішня ознака гри. Відокремлення, уява, імітація, змагальність, перенесення, повторення, злиття з природою, імпровізація, імітація, ризик, інтенсивність поведінки у грі.

Види ігор. Фізичні та психологічні ігри: рухливі, спортивні, моторні, екстатичні, експромтні ігри та розваги, ігри-пантоміми, експромтні драматизації, ігри-жарти, гумористичні розваги, фокуси, лікувальні (ігрова терапія). Інтелектуально-творчі ігри: предметні забави, сюжетно-інтелектуальні ігри, дидактичні ігри; будівельні, трудові, технічні, конструкторські, електронні, комп'ютерні, ігри-автомати. Соціальні ігри: творчі сюжетно-рольові (імітаційні, режисерські, ігри-драматизації, ігри-мрії), ділові ігри (організаційно-діяльнісні, організаційно-комунікативні, організаційно-мислительні, імітаційні). Комплексна гра як колективна творча дозвіллєва діяльність.

Ігри негативного статусу. Негативні тенденції використання гри у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах та соціальній практиці сучасного дитинства.

Сутність поняття "ігрові педагогічні технології". Класифікація педагогічних ігор: за сферою діяльності, за характером педагогічного процесу, за ігровою методикою, за предметною сферою, за ігровим середовищем. Цільові орієнтації педагогічних ігор: дидактичні, виховні, розвиваючі, соціалізуючі. Концептуальні основи ігрових технологій. Моделювання ігрових технологій. Використання ігор у практичній діяльності вчителя як вихователя. Основні етапи підготовки та проведення ділової гри. Правила участі в ділових іграх та їх педагогічне значення. Моделювання ділової гри (імітаційної, рольової, операційної).

Обладнання й оформлення ігрового майданчика, його архітектура. Ігрова кімната, вимоги до її обладнання. Шкільна ігротека та перспективи її розвитку.

Тема 3. Методика організації ігрової діяльності.

Психолого-педагогічні умови організації дитячих ігор. Врахування вікових особливостей учнів у процесі організації ігрової діяльності. Особливості проведення ігор з дітьми різного віку (від 6 до 18 років). Ролі, позиції, статус дорослих в іграх дітей та підлітків. Педагогічне керівництво іграми та умови його ефективності.

Організаційні засади проведення дитячих ігор. Вибір гри. Залучення дітей та підлітків до гри. Прийоми створення команд (груп) та розподілу ролей у грі. Розвиток ігрової ситуації. Можливості терапевтичної корекції дефектів виховання і взаємин дітей у грі. Способи поведінки дітей та підлітків у грі: відокремлення, компроміс, поступка, відключення, ізоляція, завершення гри.

Алгоритм підготовки та проведення гри. Складання плану проведення гри: її назва та характеристика; адресність; цільові орієнтації (мета проведення); реквізит (спортивний інвентар), необхідний для проведення; дидактичний матеріал; завдання організатору гри та її учасникам; правила, яких слід дотримуватися; умови гри; використана література.

Дидактичні ігри та їх особливості. Структурні компоненти дидактичної гри: дидактичне завдання, ігрове завдання, ігровий задум, ігровий початок, ігрові дії, правила гри, підведення підсумків гри. Моделювання дидактичних ігор. Ігри-вправи. Загадка як дидактична гра. Види загадок та способи їх відгадування. Головоломка: сутність, види та особливості. Методичні поради щодо використання головоломок у роботі зі школярами. Ребус як гра-головоломка. Методика навчання дітей розгадуванню ребусів. Загальноприйняті способи відгадування ребусів. Складання ребусів. Педагогічні можливості ребуса.

Гра – традиційний засіб народної педагогіки. Педагогічні можливості народних ігор. Методика підготовки та проведення народної рухливої гри: вибір і підготовка місця для проведення, організація, керівництво та підведення підсумків, інвентар.

Рухлива гра як засіб фізичного виховання, зміцнення здоров'я та поліпшення фізичної підготовленості учнів. Складання плану проведення рухливої гри. Особливості спортивних ігор. Ігри-змагання спортивного характеру: веселі естафети, веселі старти, сюїта туристичних ігор, спартакіада народних ігор тощо.

Ігри з літерами та словами: шаради, омоніми, анаграми, метаграми, логогрифи, паліндромони, кросворди, чайнворди. Методичні поради щодо використання ігор з літерами та словами у процесі організації дозвілля школярів. Словесні та віршовані ігри, їх моделювання.

Ігри та розваги з естради: особливості підготовки та проведення. Масові ігри. Ігри-жарти. Ігри-фокуси. Ігри-атракціони. Ігри-конкурси. Ігровий реквізит. Ігрові методи та форми відзначення учасників видовищних ігор.

Вікторина: сутність та педагогічні можливості. Нетрадиційні підходи до проведення вікторини ("Марафон", "Лото", "Склади слово", "Погоня в лабіринті", "Морський бій", "Хокей", "Тир", "5х5", "На казковому полі") та їх психолого-педагогічна характеристика. Вимоги до розробки змісту питань. Вікторина та інтелектуальна гра: тотожність і відмінність. Підбір завдань, запитань, що сприяють розвитку та вдосконаленню інтелектуальних здібностей учнівської молоді. Моделювання вікторини та інтелектуальної гри. Методичні рекомендації щодо організації клубу інтелектуальних ігор у загальноосвітньому та позашкільному навчальному закладах.

Гра-експрес: сутність поняття, тематика, методика підготовки та проведення. Моделювання станційних форм роботи.

Методика підготовки та проведення пошукової гри на місцевості. Моделювання та відпрацювання пошукової гри. Колективні творчі ігри спортивного характеру.

Інтерактивність ігрових форм роботи. Групові ігрові моделі: "Знайомство", "Чарівний стілець", "Конверт дружніх питань (життєвих ситуацій)", "Магазин", "Театр-експромт", "Презентація світу", "Людина скрізь", "Проблема на долоні" та інші (за Н.Є.Щурковою). Моделювання ігрового спілкування учнів.

Методичні рекомендації щодо моделювання та проведення предметних ігор: географічних, математичних, літературних, зоологічних, музичних тощо. Моделювання ігор пізнавального характеру.

Сутність понять "ігрова програма", "конкурсно-ігрова програма". Тематика та варіативність змісту ігрових програм. Методичні поради щодо підготовки та проведення ігрових програм.

Взаємозв'язок ідеї, теми та сюжету. Оригінальність та логіка структури ігрової програми. Художньо-естетичне оформлення (наочне та музичне) ігрової програми. Вибір жанру та способу театралізації. Методи активізації глядача. Врахування вікових особливостей учасників ігрового дійства. Підбір ігор та конкурсних завдань, їх зміст, логічна послідовність та сюжетна єдність в ігровій програмі. Підготовка ведучих ігрової програми та їх помічників. Моделювання змісту ігрових програм. Вимоги до письмового оформлення сценарію ігрової програми.

Універсальність ігрових форм роботи та їх педагогічні можливості. Захист творчих робіт.

Школа як компенсатор діяльності позашкільних дозвіллєвих закладів та центрів, які задовольняють потреби дітей у грі. Орієнтовна програма ігрової діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі. Учитель (вихователь, класний керівник) як організатор дозвіллєвої ігрової діяльності школярів. Дотримання правил техніки безпеки у процесі організації дозвіллєвої ігрової діяльності.

84% годин навчального матеріалу були відведені для проведення практичних занять, що дозволило виробити у студентів базові практичні уміння й навички організації дозвіллєвої ігрової діяльності учнів основної школи. Свідченням цього є виконані студентами практичні роботи репродуктивного й творчого характеру. Раціональний поділ навчального матеріалу курсу на лекційні, семінарські та практичні заняття дозволив виокремити теми, знання яких мали бути оцінені. Таким чином знання, уміння та навички кожного студента були оцінені за семестр не менше як 15 разів: двічі – за підготовку та активну роботу під час проведення семінарських занять, 13 – за виконані практичні роботи та їх захист.

Вважаємо доцільним у вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації викладання спецкурсу "Організація ігрової діяльності", зміст якого спрямований на вдосконалення професійної підготовки вчителя як майбутнього вихователя. Наші висновки ґрунтуються на висловлюваннях студентів – випускників педагогічного училища КОІПОПК, що навчалися за спеціальностями "Соціальна педагогіка", "Початкове навчання", "Педагогіка і методика середньої освіти. Образотворче мистецтво" і пройшли всі види педагогічної практики (у школах та літніх дитячих оздоровчих таборах). 96% респондентів вважають підготовку майбутніх учителів до організації ігрової діяльності учнів основної школи як таку що є "необхідною", "доцільною". Вони обґрунтовують свої позитивні відповіді тим, що підліткам „особливо цікавою і захоплюючою" є саме ігрова діяльність, яку обов'язково потрібно впроваджувати у практику роботи навчального закладу. Знання, уміння та навички, отримані під час вивчення різних навчальних дисциплін (методика виховної роботи, педагогіка тощо) є "фрагментарними", "недостатніми", що "компенсується цілісним курсом "Організація ігрової діяльності".

Результати викладання даного курсу протягом двох років у педагогічному училищі свідчать про те, що виділений обсяг годин на вивчення теоретичного матеріалу дозволяє організувати навчальну діяльність студентів для засвоєння ними необхідних базових знань про гру, яка є світом практичної діяльності дитини і задовольняє не лише фізичні, а й її духовні потреби. Активні методи, прийоми та форми роботи на практичних заняттях сприяють виробленню відповідних умінь та навичок створення ігрових моделей під час організації навчально-виховного процесу. У ході самостійної роботи студенти закріплюють й удосконалюють набуті знання про гру як засіб активізації та інтенсифікації навчально-виховного процесу та практичні уміння й навички використання ігрових методів і форм роботи у педагогічній діяльності.

У практичній діяльності вчителя гра становить основу ефективних результатів його роботи. Саме тому викладання цього курсу сприяє усвідомленню студентами педагогічних можливостей ігрової діяльності, творчому використанню ігрових моделей у роботі, пошуку оптимальних форм педагогічних технологій. Курс "Організація ігрової діяльності" органічно доповнює комплекс навчальних дисциплін, опанування яких забезпечує становлення компетентного, конкурентноздатного спеціаліста. Викладання курсу за даною програмою в педагогічному училищі сприяє підвищенню фахової підготовки педагога.

Література:

1. Волкова Н.П. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр "Академія", 2002. – 576 с.
2. Лозова В.І., Троцко Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. – Харків: "ОВС", 2002. – 400 с.
3. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти //Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2000. – №22. – С.3-7.
4. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений /Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.

РОЗДІЛ 4
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІІІ-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

УДК 378.147.811 (004.783.5)

Г.В. Абрамович
м. Вінниця

ДО ПИТАННЯ ВИРІШЕННЯ ДЕЯКИХ ДИДАКТИЧНИХ ЗАВДАНЬ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВУЗІВ ЗА УМОВ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙ

Розвиток суспільства на даному етапі все більше набуває якостей, що притаманні постіндустріальному інформаційному суспільству, тобто суспільству, в якому знання, представлені у вигляді інформаційних ресурсів, є найважливішим фактором економічного розвитку, а інформаційна індустрія – однією із головних галузей економіки.

Науково-методичною та технологічною основою цих процесів є область науки, техніки та виробництва, що стрімко розвивається – інформаційні технології, яка охоплює дослідження теоретичного та методичного аспектів, розробку та створення систем, продуктів та сервісів інформаційної індустрії.

Однак, незважаючи на високу наукову та практичну значущість області інформаційних технологій, вона досі не представлена в системі вищої освіти адекватним їй освітнім напрямком. Такий стан речей суттєво обмежує можливості сучасних вузів в співпраці із зарубіжними університетами, в їх виході на міжнародний ринок освітніх послуг в цьому актуальному напрямку.

Тому реформація сучасної системи освіти, як це визначено в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті [6; 2-3], вимагає впровадження сучасних інформаційних технологій, що забезпечують доступ до мережі високоякісних баз даних, розширюють можливості сприйняття складної інформації. Успішному вирішенню вищезазначених завдань сприятиме використання комп'ютерних телекомунікацій та впровадження педагогічних програмних засобів на основі інших сучасних інформаційних технологій.

У свою чергу, зміст вищої технічної освіти вже не відповідає сучасним вимогам, які ставляться до випускників вузів. Тому і в цій області вищої освіти проводиться постійна робота з модернізації її змісту. Навчання іноземних мов разом із навчанням інформатики розглядаються як пріоритетний напрямок модернізації навчання на сучасному етапі розвитку вищої школи.

Іноземну мову як предмет, що сприяє розвитку комунікативної культури, розширює пізнавальні можливості студентів та сприяє підвищенню професійного рівня технічної освіти пропонується вивчати на всіх спеціальностях технічних вузів.

Та практика доводить, що лише незначний процент випускників технічних вузів володіє мовою на рівні, достатньому для якісного професійного спілкування, оскільки невпинний інформаційний потік, з яким щоденно мають справу майбутні фахівці, вже не може бути впорядкований за допомогою лише "традиційних" освітніх технологій. Ідея безперервного навчання, яка все частіше згадується в педагогічній літературі, може бути реалізована в програмі вищої технічної школи лише за умов ефективного вирішення завдань передачі накопиченого досвіду, навчання методикам роботи з інформацією, методам створення нових знань і саме головне – методам підтримання необхідного рівня знань, що є

дуже важливим при вивченні іноземних мов.

У викладанні студентам технічних спеціальностей предметів гуманітарного циклу, до якого входить і вивчення іноземних мов, комп'ютерні технології покликані стати ефективним інструментом, котрий полегшить засвоєння знань, зробить цей процес ще більш цікавим, наочним, живим, творчим та індивідуальним і надасть можливість об'єктивно оцінювати рівень засвоєння матеріалу студентами.

Ця тема дослідження є новою, хоча деякі вітчизняні та зарубіжні педагоги та науковці вже дали свою оцінку новітнім інформаційним методикам. В останні роки в Україні та за її межами інтенсивно досліджується питання запровадження в навчальний процес засобів сучасних інформаційних технологій. Програмному забезпеченню навчального процесу присвячено роботи наступних авторів: Ю.К.Бабанський, М.І.Жалдак, І.Я.Лернер, Ю.І.Машбиць, І.П.Підласий та ін.. Психологічні основи комп'ютерного навчання розроблені у працях П.Я.Гальперіна, Т.А.Ільїної, І.І.Мархель, Н.Ф.Тализіної та ін.. Питання дидактичних можливостей сучасних засобів інформаційних технологій (телекомунікації, інтерактивне відео, мультемедіа) висвітлюються у роботах А.А.Андрєєва, П.С.Журавльова, Є.С.Полат, І.В.Роберта, А.В.Хуторського та ін.. Проте в освіті, й у вищій технічній освіті зокрема, існує ще багато невирішених проблем, що пов'язані з широким застосуванням нових інформаційних технологій, як того вимагає наше сьогодення. І основними проблемами все частіше називають вирішення дидактичних питань, які стосуються використання нових комп'ютерних технологій в освіті та визначення їх місця серед інших засобів та методик навчання.

Саме тому невідповідність між потребами сучасного інформаційного суспільства у висококваліфікованих інженерних кадрах, що володіють іноземними мовами на високому рівні та відсутністю практичної методики застосування сучасних інформаційних технологій у вивченні іноземних мов у вищій технічній освіті теж потребує теоретичного розгляду та практичного розв'язання цілої низки проблем: як розробити навчальну комп'ютерну програму для вивчення іноземної мови з урахуванням специфіки тієї чи іншої технічної спеціальності та всіх чинників, що сприяють ефективності засвоєння знань (психологічних, методичних, технічних та інших) і одночасно поєднати її з традиційними методами навчання різним видам іномовної діяльності: читанню, перекладу, реферуванню, аудіюванню та мовленню; як організувати навчальний процес, щоб максимально ефективно використовувати можливості передових технологій комп'ютерної техніки та всесвітньої мережі Інтернет зокрема; як сформувати у студентів інженерних спеціальностей інтерес до подальшого іномовного самовдосконалення; як реально втілити в навчальній програмі ідею безперервного та дистанційного навчання іноземним мовам, враховуючи, що гуманітарна освіта не є профільною для студентів технічних спеціальностей.

Особливий інтерес в даному ракурсі являє собою всесвітня мережа Інтернет, яка об'єднує колосальні інформаційні можливості та не менш вражаючі послуги. Та не слід забувати, що, які б властивості не мав той чи інший засіб навчання, інформаційно-предметне середовище, первинні дидактичні завдання, особливості пізнавальної діяльності зумовлюються конкретними цілями освіти. Інтернет зі всіма своїми можливостями та ресурсами – лише засіб реалізації цих цілей та завдань.

Тому, в першу чергу, нам потрібно визначитись, для вирішення яких дидактичних завдань в практиці навчання іноземним мовам студентів технічних вузів можуть бути корисними ресурси та послуги, які надає всесвітня мережа. Для цього спочатку слід згадати про особливості навчальної дисципліни "іноземна мова", незалежно від тих можливостей, які пропонують нам телекомунікації, а також від типу навчального закладу, де вона викладається.

Основна мета курсу іноземної мови – формування комунікативної компетенції, всі інші цілі (освітня, виховна та розвиваюча) реалізуються в процесі здіснення головної мети [3; 56-41]. Комунікативна компетенція в сучасному її розумінні передбачає формування здатності до міжкультурної взаємодії. В наш час саме на такі вміння існує найбільший попит серед усіх категорій населення, що вивчають іноземні мови, не винятком є також і студенти технічних

вузів. Навіть якщо подальша спеціалізація випускника не пов'язана із зарубіжними поїздками та контактами з іноземними спеціалістами, користування мережею Інтернет стає все більш необхідною умовою отримання та передачі інформації з будь-якої спеціальності – адже більшість інформації в мережі – англійською мовою. Освічена людина, яка хоче бути конкурентоспроможною за умов бурхливого розвитку технологій розвинених країн світу повинна володіти інформацією в своїй області. Сучасні засоби зв'язку з партнерами, доступ до інформаційних ресурсів мережі Інтернет мають спонукають до досить вільного володіння не лише комп'ютерними технологіями, а й іноземними мовами. Це реалія нашого часу, з якою слід рахуватись.

Специфіка дисципліни "іноземна мова" полягає ще й у тому, що головним компонентом змісту навчання іноземній мові є не основи наук, а способи діяльності – навчання різним видам мовленнєвої діяльності: мовленню, аудіюванню, читанню та письму.

І оскільки навчання будь-якому виду іномовної діяльності відбувається в процесі його виконання, дій та операцій, пов'язаних з ним, то для навчання різним видам мовленнєвої діяльності необхідно надати можливість практики в тому виді діяльності, яким на даному етапі оволодіває студент. В цьому і полягають як специфіка дисципліни, так і основні труднощі при її викладанні, особливо, якщо мова йде про формування вмінь мовлення.

Слід мати на увазі ще одну особливість дисципліни "іноземна мова". Навчати мовленнєвій діяльності можна лише в спілкуванні. А для цього потрібен партнер. Комп'ютерна програма, CD-ROM диск, якими б інтерактивними вони не були, можуть забезпечити лише квазіспілкування (тобто спілкування з машиною). Виняток становлять комп'ютерні телекомунікації, де студент вступає в живий діалог з реальним співрозмовником – носієм мови. Крім того, комунікативна компетенція, як було згадано, тісно пов'язана з лінгвістичною, а також з культурологічною і, зокрема, з країнознавчою компетенцією. Звідси слідує, що система навчання іноземній мові повинна бути побудована таким чином, щоб студентам була надана можливість знайомства з культурою країни, мова якої вивчається. Звичайно, частково це завдання вирішується за допомогою відбору змісту підручників та навчальних посібників. Однак вони не спроможні замінити живе спілкування.

Інтернет створює унікальну можливість для вивчаючих іноземні мови користуватися автентичними текстами та спілкуватися з носіями мови, тобто він сприяє створенню природного мовного середовища. Та як цим правильно скористатися? Як вписати все це в реальний навчальний процес при незначній кількості навчальних годин на тиждень та досить обмеженій кількості мовних засобів у технічному вузі?

Саме тому, плануючи схему занять з іноземної мови, викладач повинен враховувати дидактичні властивості та функції кожного із засобів навчання, чітко уявляючи, для вирішення якого методичного завдання той чи інший засіб може бути найбільш ефективним.

Якщо розглядати Інтернет як потужний освітній інструмент, то є дуже важливим правильно визначитися, з якою метою ми плануємо використовувати його можливості. Наприклад:

для включення матеріалів мережі в зміст заняття (інтегрувати їх у навчальну програму);

для поглиблення знань із спеціальності;

для самостійного пошуку інформації в рамках роботи над проектом;

для самостійного вивчення, поглиблення першої або другої іноземної мови, для ліквідації недоліків в знаннях, уміннях та навичках;

для самостійної підготовки до складання кваліфікованих іспитів з іноземної мови;

для систематичного вивчення окремо взятого курсу іноземної мови дистанційно під керівництвом викладача;

для самостійної підготовки до вступу до зарубіжних навчальних закладів.

Цілком очевидно, що все це різні завдання, хоч вони і об'єднані єдиною метою – формуванням комунікативної компетенції. Виходячи із специфіки дисципліни та знаючи дидактичні властивості та функції мережі Інтернет, ми можемо визначити, для вирішення яких дидактичних завдань можна використовувати ті чи інші послуги та ресурси в мережі. І тільки

після цього можна визначатися з методикою їх застосування на заняттях або в позаурочний час, в очній та дистанційній формах навчання.

Узагальнюючи досвід розробки комп'ютерних освітніх технологій на базі мережі Інтернет, можна стверджувати, що достатньо високу педагогічну ефективність мають лише ті з них, які: забезпечують діалоговий режим в процесі вирішення різноманітних пізнавальних завдань; мають вбудовані довідники; забезпечують моделювання даних та призначення індивідуальних завдань; проводять оперативне тестування; передбачають переривання та продовження роботи; оцінюють роботу студента, враховуючи кількість питань, помилок та повторних помилок; зберігають для викладача та студента результати навчальної роботи.

Вищезгадане дозволяє сформулювати наступні дидактичні вимоги до сучасних телекомунікаційних технологій навчання. Вони повинні:

- Забезпечувати кожному студенту можливість навчання за оптимальною індивідуальною програмою, що враховує всі його пізнавальні можливості, мотиви, нахили та інші якості;
- Оптимізувати зміст навчальної дисципліни, зберігаючи та збагачуючи знання, що включені в Державну програму;
- Оптимізувати співвідношення теоретичної та практичної підготовки майбутніх спеціалістів, інтенсифікувати процес навчання;
- Скорочувати психічне та фізіологічне навантаження студентів.

Використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет або, як їх називають – телекомунікаційні ресурси, можна, інтегруючи їх в навчальний процес (за умов відповідної дидактичної інтерпретації), більш ефективно вирішувати цілу низку дидактичних завдань на занятті:

– формувати навички та вміння читання, безпосередньо використовуючи матеріали мережі різних рівнів складності;

– вдосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних звукових текстів мережі Інтернет, також відповідно підготованих;

– вдосконалювати вміння монологічного та діалогічного мовлення на основі проблемного обговорення запропонованих викладачем або одним із студентів матеріалів мережі;

– вдосконалювати вміння письма, пишучи відповіді партнерам, приймаючи участь в написанні творів, рефератів, матеріалів наукових конференцій, результатів наукових досліджень та інших продуктів;

– поповнювати свій словниковий запас, як активний, так і пасивний, лексикою сучасної іноземної мови, що відображає рівень розвитку культури народу, соціальної та політичної побудови суспільства, сучасний стан науки даної країни;

– знайомитися з культурознавчими знаннями, що включають в себе мовний етикет, особливості мовної поведінки в умовах спілкування, особливості культури та традицій країни, мова якої вивчається;

– формувати стійку мотивацію іномовної діяльності студентів на заняттях на основі систематичного використання "живих" матеріалів, обговорення не лише питань до текстів з підручника, але і "гарячих" питань, що цікавлять кожного, науково-технічних проблем.

Викладач може підібрати різноманітну інформацію в мережі з проблеми, яка підлягає обговоренню. Пропонуючи подібні матеріали студентам в невеликих групах, він може поставити завдання – відібрати інформацію, яка підходить для даної теми, погодитись з нею, взяти до уваги в роботі над проектом, або, навпаки, відкинути її, аргументуючи, для чого теж потрібні факти, інформація.

Аналогічну роботу можна проводити і у відношенні аудіювання. Обов'язково знайдуться студенти, які вміють зробити запис аудіоінформації на магнітофон або компакт-диск. Можна скористатися і іншими джерелами – наприклад, багаточисленними програмами на компакт-дисках. Але значущість інформації в мережі Інтернет і полягає в тому, що завжди можна скористатися, якщо це необхідно, самою останньою інформацією або підібрати дайджест з тієї чи іншої проблеми. Можна також використовувати послуги чата, телеконференцій або електронної пошти – це залежить від уподобань студентів та завдань програми. Звичайно, в

технічному вузі, крім обговорення проблем загального характеру (наприклад, вибори президента країни, події в різних точках світу, особливості освіти в різних країнах та ін.) до обговорення слід залучати питання технічного характеру (останні досягнення науки та техніки, різноманітні технічні новинки, цікаві технічні розробки і т.і.). Не слід забувати і про аспірантів технічних вузів, які, маючи можливість грамотно використовувати інформацію, отриману з Інтернету, зможуть провести дисертаційне дослідження, ґрунтуючись не лише на досягненнях вітчизняних науковців, а також використовувати іномовні матеріали мережі.

Телекомунікаційна система супроводу освіти сприяє розвитку пізнавального інтересу, і залежить від змісту освіти, взаємовідносин в навчальному колективі, наявності відповідного устаткування.

Однак ще ширшими є дидактичні можливості мережі Інтернет для організації самостійної діяльності студентів. Перш за все, Інтернет необхідний нам для створення потреби в спілкуванні іноземною мовою – письмовому або усному (згадаємо, наскільки важливим є реальне спілкування для формування комунікативної компетенції, міжкультурної взаємодії). Можливості Інтернет дозволяють і те, і інше. Та найбільш ефективним є використання мережі для організації спільних телекомунікаційних проектів з носіями мови [3, 62].

Та чи завжди до навчального проекту, запропонованого викладачем, варто залучати телекомунікації? Досвід Полат [7, 10] та Уварова [9, 70-78] доводить, що їхнє використання педагогічно виправдане лише тоді, коли в проекті передбачається:

- збір даних в різних країнах;
- порівняльне дослідження, вивчення культури, традицій та звичаїв країни мови, що вивчається;
- спільна пізнавальна та творча діяльність.

Інтернет-технології, що стрімко розвиваються, за своєю природою ідеально вписуються також і в систему Дистанційної освіти, яка передбачає просторове відокремлення викладача та студента.

Все вищевказане дозволяє виділити наступні напрямки використання телекомунікацій у викладанні іноземної мови в технічному вузі:

- Міжгрупове (міжмовне) спілкування з носіями іноземної мови за допомогою e-mail, організоване в телекомунікаційних мережах.
- Використання різноманітних ресурсів навчальної інформації для накопичення дидактичних матеріалів.
- Самостійне вивчення мови за допомогою дистанційних навчальних курсів.

Таким чином, можна зробити висновок, що використання телекомунікацій сприятиме:

1. Формуванню культури спілкування, розвиткові комунікативних навичок, що є дуже важливим при вивченні іноземної мови.
2. Створенню мовного середовища при телекомунікаційних контактах з носіями мови.
3. Підвищенню мотивації у вивченні іноземної мови.
4. Формуванню вмінь проводити самостійні дослідження (в тому числі і науково-технічні).
5. Формуванню потреби до самоосвіти і технічної творчості.

Динамічний соціальний розвиток виявив розрив між складністю та новизною виникаючих завдань з одного боку та прийомами і методами їх вирішення, що були розроблені в минулому – з іншого. Ця невідповідність ставить конкретні вимоги до формування нової моделі навчання, яка покликана навчити студента самостійно набувати та актуалізувати знання і яка забезпечує поєднання досить широкої загальноосвітньої підготовки з можливістю глибокого вивчення спеціальних дисциплін.

Вирішенню цієї проблеми в освіті покликано сприяти використання інформаційних технологій і, зокрема, комп’ютерних телекомунікацій, що знаменує собою справжній технологічний прорив в методології, організації та практичній реалізації навчального процесу та забезпечує значне підвищення його дидактичної значущості на всіх рівнях системи освіти.

Воно дозволить вирішувати принципово нові дидактичні завдання, його застосування забезпечить підвищення якості та ефективності технічної освіти. Використання комп’ютерних мереж,

електронних освітніх середовищ зумовить розробку нестандартних педагогічних практик як в конкретних предметних дисциплінах, так і в міжпредметному просторі освітнього процесу, що включає і науково-дослідну роботу студентів.

Література:

1. Андрєєв А.А., Меркулов В.П., Тараканов Г.В. Современные телекоммуникационные системы в образовании // Педагогическая информатика. – 1995. – № 1. – С.55-63
2. Згуровський М. Інформаційні мережеві технології в науці та освіті // Дзеркало тижня. – 2002. – № 6. – 12 липня. – С.15
3. Искандарова О.Ю. Коммуникативный поход как средство активизации познавательной детельности студентов. – Уфа, 1997. – С.56-88
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – С.166
5. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютерного обучения. – М.: Педагогика, 1988. – С.192
6. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26. – С.2-4
7. Полат Е.С. Интернет во внеклассной работе по иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2001. – №5. – С.4-10
8. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании. – М.: Школа-Прессе, 1994. – С. 205
9. Уваров А.Ю. Компьютерные телекоммуникации в современном образовании // Информатика и образование. – 1998. – № 4. – С. 65-78

УДК 378.147.851/854

В.С. Абрамчук, О.С. Туржанська
м. Вінниця

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ І МАТЕМАТИКИ

Постановка проблеми. Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства [8, 2].

Ключовим завданням повинна стати модернізація освіти у відповідності до викликів XXI століття і вимог української державності [4, 5]. Виконання соціального замовлення по формуванню активної творчої особистості сучасного спеціаліста вимагає нових підходів до визначення характеру навчання, змісту освіти, методів викладання і учіння студентів. В розв'язанні цієї складної задачі може надати істотну допомогу система органічних зв'язків між навчальними предметами і формами діяльності студентів як прояв об'єктивної потреби в інтеграції сучасних знань, які відображають не ізольовані області наукового пізнання, а всезагальне і універсальне в оволодінні об'єктивними законами природи, суспільства і людського мислення. Тому пошуки раціональних шляхів встановлення системи міжпредметних зв'язків є однією із актуальних задач сучасної дидактики вищої школи.

Аналіз останніх досліджень. Проблема інтеграції навчальних дисциплін тісно пов'язана з проблемою міжпредметних зв'язків, які є першим рівнем інтеграції. У розв'язанні проблеми інтеграції знань і синтетичного сприйняття дійсності важлива роль належить встановленню і реалізації міжпредметних зв'язків. Значний вклад в розробку теорії міжпредметних зв'язків внесли К.Д. Ушинський, В.Ф. Одоєвський, Ю.К. Бабанський. Відомо багато досліджень, проведених ученими у напрямку розв'язання проблеми міжпредметних зв'язків на матеріалах школи, ПТУ, технікумів, вищих навчальних закладів (О.А. Аббас-Заде, Г.І. Батуріна, В.Ф. Башарін, Н.Ф. Борисенко, В.Ф. Боярчук, М.С. Горяїнов, Р.С. Гуревич, Ю.І. Дік, І.Д. Звєрєв, Д.М. Кірюшкін,

В.М. Максимова, В.Н. Федорова та ін). Основні аспекти міжпредметних зв'язків у професійній школі виділені у монографії Р.С. Гуревича [3, 68].

У своїх працях дидакти і методисти визначають міжпредметні зв'язки як дидактичну умову, підкреслюючи, що вони не тільки сприяють систематизації навчального процесу і підвищенню міцності засвоєння знань студентів, але і підсилюють їх пізнавальний інтерес до навчання і разом з тим залучають до розуміння наукових понять, законів природи, ідей і теорій. Більшість авторів про міжпредметні зв'язки виявляють обґрунтовані намагання в тій чи іншій мірі класифікувати ці зв'язки. Думки авторів часто розходяться, тому що відсутній обґрунтований критерій для виокремлення видів міжпредметних зв'язків з характерними для них ознаками. Проте більшість авторів в дидактичній теорії цього питання виділяють три основні їх групи [7, 63]:

1. Змістовно-інформаційні – за видами знань (фактичні, понятійні, теоретичні, філософські, ідеологічні).
2. Операційно – діяльнісні – за видами умінь (пізнавальні, практичні, ціннісно-орієнтовні).
3. Організаційно-методичні – за способами реалізації міжпредметних зв'язків у навчальному процесі.

Невирішеною проблемою міжпредметних зв'язків є питання взаємозв'язку між фундаментальними і спеціальними дисциплінами, відособленості при викладанні окремих навчальних дисциплін, узгодженості в термінології споріднених дисциплін.

Мета роботи. Розкрити значення і шляхи реалізації міжпредметних зв'язків у процесі підготовки вчителів фізики і математики.

Виклад основного матеріалу. Сучасний розвиток суспільства і науково-технічний прогрес вимагають не лише диференціацію різних галузей наукового пізнання, їх розрізненість, а й інтеграцію наук, необхідність органічного зв'язку між ними. Цей соціальний прогрес повинен бути відображений у навчальних програмах дисциплін, які вивчаються у вищих навчальних закладах, оскільки їх головним завданням є підготовка фахівців для ринку праці. Проте в основі діючих навчальних планів і програм педагогічних університетів лежить предметна система їх побудови, заснована на відображенні еволюції розвитку окремих наук. При такому підході викладання наукових знань дається у вигляді опису, досліджень, доведень, що відносяться до окремих явищ, фактів, процесів. Така предметна система навчання дає змогу готувати спеціаліста з достатнім рівнем наукових знань з кожної дисципліни. Проте ця система має значну дидактичну обмеженість, оскільки кожна дисципліна розкриває факти і явища навколишнього світу односторонньо, без їх взаємозв'язку. Предметна система в певній мірі породжує відособленість при викладанні окремих навчальних дисциплін, утруднює формування всебічного світогляду, поглядів і переконань студентів.

Розробка оптимального комплексу документів методичного забезпечення навчального процесу, які визначають зміст і раціональне планування навчання, періодичне коректування змісту навчання з врахуванням потреб, які висуваються сучасними вимогами, будуть сприяти удосконаленню навчального процесу, підвищувати ефективність роботи ВНЗ, якість підготовки спеціалістів.

У розв'язанні проблеми інтеграції знань, у формуванні цілісного сприйняття закономірностей в житті, природі і суспільстві важлива роль належить встановленню і реалізації міжпредметних зв'язків. Міжпредметні зв'язки найлегше реалізувати при вивченні споріднених предметів. Наприклад, при викладанні дисципліни методи математичної фізики необхідно показати, що в основі математичних моделей фізичних задач лежать реальні фізичні явища, закономірності, процеси. Викладаючи дисципліну математичні методи в економіці, необхідно показати, що в основі математичних моделей економічних задач лежать об'єктивні закони економічних процесів в суспільстві і виробництві. Викладаючи курс математичного аналізу на фізичному відділенні необхідно наголошувати, що такі основні поняття математичного аналізу, як границі, диференціальне і інтегральне числення, ряди, диференціальні рівняння, комплексний аналіз є не лише предметом сугубо математичних досліджень, а й лежить в основі розв'язання фізичних задач, пов'язаних з рівномірним і

рівноприскореним рухами, потенціальною і кінетичною енергіями, дослідженням коливних, теплових явищ, задач теплопровідності, гідродинаміки, хімічних реакцій, плазмових процесів тощо. У курс елементарної математики для фізичного відділення необхідно включити такі важливі теми, як елементарні функції та їх властивості, найпростіші геометричні перетворення при побудові графіків функцій, дослідження та побудова графіків складених функцій, методи побудови графіків функцій без використання похідної, методи побудови графіків функцій в полярних координатах, поняття вектора та його застосування при розв'язуванні фізичних задач.

Інтенсифікація навчального процесу, запобігання перевантаженню студентів навчальним матеріалом з різних дисциплін, у яких значною мірою дублюється наукова інформація вимагає невідкладного розв'язання проблеми внутріпредметних та міжпредметних зв'язків. Це дозволить перетворити навчальний процес у таку діяльність студентів, яка ліквідує механічне дублювання уже пізнаного і засвоєного навчального матеріалу, створить творчу атмосферу і задоволення від навчання та приведе до емоційно-пізнавальної спрямованості особистості.

Аналізуючи проблему міжпредметних зв'язків необхідно зазначити, що у формуванні творчої особистості студента значну роль відіграють взаємозв'язки випускаючих кафедр з споріднених спеціальностей. Добре налагоджені їх взаємозв'язки сприяють зменшенню періоду вузівської адаптації студентів перших курсів. Ці кафедри повинні одночасно прикласти всі зусилля, щоб навчити студента працювати самостійно. Це дозволить студентам на старших курсах самостійно опрацьовувати навчальний матеріал, робити свої перші наукові відкриття тощо. Комплексне дослідження питань міжпредметних зв'язків колективами кафедр, винесення їх обговорення на міжкафедральні методичні семінари сприятиме активізації навчального процесу, вдосконаленню організації підготовки майбутніх спеціалістів та формуванню в них наукового світогляду.

Важливим шляхом реалізації міжпредметних зв'язків є виконання студентами курсових і дипломних робіт. Виконання дипломних робіт на завершальному етапі підготовки бакалаврів, спеціалістів і магістрів дозволяє підвищити ефективність цієї підготовки за рахунок реалізації міжпредметних зв'язків як в рамках споріднених предметів, так і предметів різних циклів. При визначені теми дипломної роботи необхідно враховувати інтереси студентів, тематику виконаних ними курсових робіт, результати навчальної і наукової діяльності студентів на попередніх курсах. Так, плануючи тематику курсових і дипломних робіт з циклу професійної науково-предметної підготовки (алгебри, математичного аналізу, геометрії, теорії ймовірності та математичної статистики), необхідно включати питання з циклу природничо-математичної підготовки, які пов'язані з інформаційним моделюванням, опрацюванням графічної інформації, базами даних, алгоритмічними мовами програмування.

Формування у студентів цілісних наукових понять ускладнюється недостатньою класифікацією їх у навчальних програмах, посібниках, підручниках, не лише з різних предметів, а і з одного і того ж циклу. Мова йде не про строге формулювання означень, теорем, їх доведень, а про виділення специфічних властивостей цих понять у рамках певного циклу предметів. Так, вивчаючи в алгебрі тему про власні значення і власні вектори матриць, крім загальних теоретичних понять, тверджень, необхідно вказати їх практичну застосовність для аналізу статистичних моделей економіки "затрати-випуск", які є предметом математичних методів в економіці. Ця тема має важливе практичне застосування також в методах математичної фізики при дослідженні розв'язку задачі Штурма-Ліувілля, при розв'язанні крайових задач рівнянь коливання струни, мембрани, теплопровідності методом Фур'є. Зазначимо, що ця надзвичайно важлива для практики тема, яка належить до основних тем лінійної алгебри, не виділена в окрему тему в галузевих стандартах вищої освіти [1, 29]. Недостатнє відображення в галузевих стандартах освіти зі спеціальності 6.010100 "Педагогіка і методика середньої освіти. Фізика" знайшли такі важливі теми, як операційне числення, інтеграли, що залежать від параметра, комплексний аналіз для

дослідження перехідних процесів тощо.

Одним із шляхів реалізації міжпредметних зв'язків є узгодженість в термінології споріднених дисциплін, оскільки в кожному з курсів історично склалася своя понятійно-символічна мова. Так, наприклад, в математиці, фізиці і електротехніці позначення уявної одиниці, оператора диференціювання, потоку векторного поля, градієнта скалярного поля прийняті різні. Часто в навчальних підручниках використовуються застарілі позначення, доведення, методи в той час як в науковій літературі вже давно застосовуються сучасні ефективні методи. Наприклад, з розвитком векторного аналізу, методів математичної фізики, комплексного аналізу, операторних методів, дослідження перехідних процесів в електротехнічних задачах значно ефективніше і простіше описується і досліджується, ніж традиційними методами, які викладаються в навчальних підручниках ВНЗ з електротехніки. В навчальних підручниках з чисельних методів викладаються ітераційні методи Якобі, Гаусса-Зейделя наближеного розв'язання лінійних алгебраїчних рівнянь та досліджуються умови їх збіжності. В той час як в науковій літературі ці методи рідко використовуються в силу їх повільної збіжності та існування значно ефективніших методів. Необхідно після кожного десятиліття обновлювати навчальні підручники для студентів фізико-математичного напрямку, оскільки розвиток фундаментальних наук, інформатики, чисельних та прикладних методів, методів математичної фізики відбувається високими темпами.

В проекті концепції базової математичної освіти в Україні визначається, що в "організації навчального процесу приорітет доцільно надавати методам активного навчання і сучасним його технологіям". У розв'язанні цього питання важлива роль належить застосуванню комп'ютерних засобів навчання, нових телекомунікаційних технологій, новітніх методик. Важко собі уявити розв'язання сучасних технічних задач без використання програмних засобів, таких як МатСАТ, МатLAB. Тобто рівень сучасних інформаційних технологій в науці, техніці вимагає переходу від традиційних до інноваційних методів навчання в підготовці фахівців ВНЗ.

Так, на практичних заняттях з фахових дисциплін є потреба застосовувати комп'ютерні засоби, якщо виконуються громіздкі обчислення визначників матриць, розв'язуються системи алгебраїчних рівнянь великих порядків, обробляти експериментальні дані за відомими формулами, будуються графіки функцій в дво- і тривимірних просторах тощо.

Інформаційні технології дають можливість забезпечувати індивідуалізацію освіти, надавати послуги різних рівнів і форм навчання, включаючи дистанційну форму освіти при збереженні вимог до якості навчання у відповідності до державних загальноосвітніх стандартів, підвищувати ефективність комплексного управління навчальним процесом, взаємодіяти з іншими навчальними закладами освіти різних рівнів (школа, ліцей, технікум, академічні інститути, галузеві підприємства, навчальні та наукові центри). Функціонування загальноосвітнього інформаційного середовища дає можливість забезпечити нові якості в підготовці спеціалістів, які відповідають потребам і перспективам науково-технічного розвитку в умовах інформатизації суспільства. Для цього необхідно мати у вищому навчальному закладі сучасну матеріально-технічну базу, локальні мережі, електронну бібліотеку підручників, висококваліфіковані кадри та використовувати інноваційні методики навчання. На кафедрі математики викладачами створені електронні варіанти посібників з математичного аналізу, геометрії, теорії ймовірностей, з шкільної математики для вступників до ВНЗ, лабораторні і практичні роботи з інформатики, контрольні та самостійні завдання. Виконані окремі розробки з інтелектуальних навчаючих систем. В них реалізуються теоретичні та практичні досягнення такої галузі інформатики, як штучний інтелект, що дозволяє сприймати, обробляти, аналізувати системну інформацію, виконувати лабораторні завдання з курсу інформатики, починаючи від їх постановки і завершуючи контролем знань, забезпечувати діалогову взаємодію між викладачем і студентом, враховувати індивідуальні особливості студента.

Невирішеною проблемою міжпредметних зв'язків є питання взаємозв'язку між фундаментальними і спеціальними дисциплінами. Так, при вивченні спеціальних дисциплін

на спеціальностях фізико-математичного циклу необхідно розробляти алгоритми оцінки відповідності реального рівня сформованості основних понять і категорій фундаментальних дисциплін їх рівню, який необхідний для успішного засвоєння спеціальних дисциплін. Механізм порівняння повинен визначити величини спільності та відмінності за інтегральними і частковими показниками. При цьому необхідно враховувати, що, наприклад, основні поняття математичного аналізу, алгебри і геометрії на спеціальностях "Математика та основи економіки", "Математика та фізика", "Фізика та основи інформатики і комп'ютерні технології", "Фізика і біомедична електроніка" повинні викладатись з урахуванням їх подальшої спеціалізації.

Висновки. Комплексне дослідження питань міжпредметних зв'язків сприятиме оптимізації навчального процесу, вдосконаленню підготовки спеціаліста з високим рівнем професійних знань, умінь та навичок. Мова йде про систему знань, про формування у майбутніх спеціалістів цілісного сприйняття закономірностей в житті, природі і суспільстві. Система знань, умінь і навичок об'єднує наукові ідеї, теорії, закони, поняття, факти. Від розумного встановлення і реалізації міжпредметних зв'язків при вивченні певного циклу дисциплін, їх професійного спрямування, розвитку особистості студента та його світогляду залежить успішність загальної та фахової підготовки майбутнього спеціаліста, який відповідатиме вимогам сучасного суспільства.

Література:

1. Галузеві стандарти вищої освіти. – К.: Міністерство освіти і науки України, 2003. – 84 с.
2. Граковский Г.Ю., Пинский А.А. Межпредметные связи: физика и математика // Среднее специальное образование. – 1976. – № 12. – С.11-13.
3. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах [Монографія] // За ред. С.У. Гончаренка. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.
4. З трибуни II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти // Освіта. – 2001. – № 57-58. – С. 1-11.
5. Зязюн І.А. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція//Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 1. – С.74-79.
6. Концепция математического образования // Среднее специальное образование. – 1991. – № 7. – С. 3-5.
7. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 228 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти // Професійно-технічна освіта. – 2002. – № 3. – с. 2-8.
9. Ничкало Н.Г. На порозі нового тисячоліття // Рідна школа. – 1998. – № 3. – С. 3-5.
10. Попов А.И. Единая образовательная информационная среда – решающее условие подготовки специалистов XXI века // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 2. – С.16-22.
11. Сорокин Н.А. Межпредметные связи в профессионально-педагогической подготовке учителя // Советская педагогика. – 1983. – № 9. – С. 73-78.
12. Співаковський О.В. Підготовка вчителя математики до використання комп'ютера у навчальному процесі // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – № 2. – С. 9-11.
13. Сысоев В.А. Типология связей и ее реализация // Вестник высшей школы. – 1991. – № 2. – С. 44-46.

УДК 378.02

А.Б. Андруховський
м. Кам'янець-Подільський

ВПРОВАДЖЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КУРСАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

Бажання використати комп'ютер у якості «електронного вчителя» з'явилося давно – кілька десятків років тому. На початку 80-х років минулого століття число різноманітних автоматизованих навчальних систем – АОС – вимірялося тисячами. Деякі з них були дійсно корисні, і давали певний позитивний ефект, інші виявилися лише модною іграшкою. Однак швидка зміна поколінь обчислювальної техніки, перехід апаратного й програмного забезпечення на принципово новий рівень привели до того, що навіть найбільш вдалі варіанти АОС виявилися не задіяними.

Основною причиною падіння популярності є те, що всі вони використали єдину форму подання інформації – текстову. Та й спосіб оцінювання знань тих, кого навчають, був однотипний: їм, як правило, пропонувалося вибрати один з декількох варіантів відповіді, виведених на екран монітора.

Друге народження комп'ютерних навчальних систем пов'язане з поширенням персональних комп'ютерів, оснащених графічним користувальницьким інтерфейсом і здатних сприймати й відтворювати мультимедійні дані в різних форматах. Зараз уже навряд чи кого-небудь здивуєш тим, що учень може бачити на екрані вчителя й чути його голос.

Можливість роботи з мультимедійними даними (графікою, відео й звуком) забезпечила створення навчальних програм і тренажерів нового покоління, що цілком адекватно відтворюють реальні пристрої й об'єкта. Відомо, наприклад, що сьогодні підготовка льотчиків не обходиться без застосування відповідних імітаторів, що відтворюють як органи управління літака, так і повітряну обстановку.

Для технологій навчання, заснованих на використанні комп'ютерних навчальних систем другого покоління, найчастіше застосовується термін Computer Based Training (CBT) – комп'ютерне навчання [1, 3]. Характерною рисою таких систем є те, що вони звичайно поширюються на компакт-дисках (одна із причин – досить великий об'єм мультимедійних додатків).

Ще більш широкі можливості щодо використання комп'ютерних навчальних систем відкрилися завдяки Інтернету. Відпала необхідність пересилати завдання й результати їхнього виконання поштою або збирати студентів для проведення семінару в одному місці в певний час. Звичайну пошту з успіхом заміняє електронна, а обмін, думками або обговорення деякої проблеми цілком можна провести у вигляді телеконференції.

Саме завдяки «виходу» навчальних програм в Інтернет з'явився термін eLearning – «електронне навчання» (за аналогією з eCommerce – «електронна комерція» і eBusiness – «електронний бізнес»). Тобто останнім часом під електронним навчанням розуміється така його форма, при якій ті, кого навчають, і викладач віддалені один від одного в просторі й при роботі над навчальним матеріалом використовую сервіси Інтернету. Інше, більш традиційне найменування такої схеми освіти – дистанційне (або віддалене) навчання, Distance Learning.

У силу того, що далеко не всі потенційні користувачі навчальних програм мають високошвидкісні канали підключення до Інтернету, широке поширення одержала комбінована форма навчання. Зміст курсу як правило постачається на CD, а робота з ним відбувається в режимі on-line, завдяки чому поточні дані про результати учня, надходять у віддалений навчальний центр у режимі реального часу.

Навчальні заклади, що використовують у своїй роботі комп'ютерні навчальні системи, можна умовно розділити на три групи.

У першу групу входять такі, для яких Інтернет служить лише внутрішнім комунікаційним середовищем. На своїх сайтах вони розміщають інформацію про навчальні

програми (курсах), розкладу занять, електронні бібліотеки й книгарні й т.д.

Другу групу становлять навчальні заклади, що сполучають різні традиційні форми очного й дистанційного навчання. Наприклад, деякі вузи частина своїх програмних курсів переводять у віртуальну форму, а вхідні до складу вузу центри дистанційного навчання не відмовляються від практики проведення очних екзаменаційних сесій. Варіантів тут може бути багато, але в кожному випадку комп'ютеризована лише частина навчального «процесу.

До третьої групи належать заклади, вся робота яких будується винятково на Інтернет-технологіях. Вибір навчального курсу, його оплата, заняття зі студентами, передача контрольних завдань і їхня перевірка, а також здача проміжних і підсумкових іспитів здійснюються через Інтернет. Подібних навчальних центрів, іноді іменованих "відкритими (або віртуальними) університетами", стає усе більше, незважаючи на вимоги до використовуваного апаратно-програмного оснащення й рівня підготовки персоналу, а також на необхідність значних початкових фінансових вкладень.

У зв'язку з поширенням систем дистанційного навчання стає усе більш важливою ще одна проблема: чи можна вважати студента, що пройшов віртуальний курс, повноцінним дипломованим фахівцем. Тобто чи гідний він, власне, одержання диплома чи сертифікату. Наприклад, чи можна допустити до роботи оператора енергоблоку атомної електростанції, що освоїв професію винятково за допомогою електронних навчальних курсів?

Остаточної відповіді на подібні питання поки немає, але вже зараз деякі навчальні центри вважають за можливе (принаймні, для деяких спеціальностей) видачу повноцінного документа людині, навченій через Інтернет.

За формою атестації тих, яких навчають, курси дистанційного навчання прийнято ділити на два види: кредитні й некредитні. "Кредитним" вважається курс, офіційно затверджений в акредитованому навчальному закладі. Він зараховується студентові в рамках навчальної програми з деякої спеціальності і є одним із кроків на шляху до одержання вищої освіти, при цьому кожний курс у кредитній ієрархії має свою вагу. До "не кредитним" відносять курси, призначені для одержання додаткового або постуніверситетської освіти (наприклад, з метою підвищення кваліфікації) і призводять до одержання нової або додаткової вищої освіти.

Навчальні заклади, що пропонують некредитні курси, фактично утворюють систему "відкритої освіти". Вони наголошують на цінності навчальної програми як такої, не піклуючись про престижності видаваного диплома або ваги кредиту. У рамках відкритого навчання створені тисячі навчальних курсів із самих різних тем, включаючи освоєння мов і вдосконалювання навичок роботи з комп'ютером. В Інтернеті можна знайти й такі навчальні заклади, які пропонують пройти навчання по повній програмі коледжу, але не надають освітнього кредиту.

Сучасний період розвитку фізичної освіти характеризується переглядом мети, обов'язкового мінімуму змісту основних програм, переходом школи на підручники нового покоління, застосуванням комп'ютерних технологій у навчанні.

Провідними цілями стають оволодіння системою знань, ознайомлення з методами пізнання природи; оволодіння уміннями використати набуті знання в різних ситуаціях, розвиток пізнавальних інтересів, інтелектуальних і творчих здібностей; формування переконаності у можливості пізнання навколишнього світу, набуття компетентності у розв'язанні практичних задач.

Сучасні технології навчання та управління навчанням фізики передбачають застосування мультимедійних комп'ютерних технологій.

Застосування мультимедійних технологій є достатньо перспективним напрямом у такх галузях класичне навчання, тестування, діагностика рівня компетентності.

Зупинимося викладенні принципів застосування мультимедійних технологій у навчанні та комп'ютерному тестуванні з фізики.

Для мультимедійних технологій характерна сильна пізнавальна мотивація, що створюється мережею Інтернет, та якість підготовки фахівця.

Базовими елементами сучасних систем навчання визнані комп'ютерні технології навчання і, у першу чергу, мережні комп'ютерні технології. Корпоративна мережа дозволяє взаємодіяти додаткам, розташованим у географічно відділених місцях, і забезпечує доступ до них віддалених користувачів. Основна задача корпоративної мережі полягає в забезпеченні передачі інформації між різними додатками.

Мережні комп'ютерні технології та світове інформаційне співтовариство, що сформувалося на їх основі, яке називається Інтернетом, дають для організацій повноцінного дистанційного навчання наступні, такі, що вже перейшли до розряду стандартних, можливості:

- Оперативний обмін досить великими інформаційними блоками будь-якої модальності між заданими підмножинами Інтернет – серверів і, відповідно, кінцевими користувачами (обмін файлами, електронна пошта, телеконференції, аудіо-, відеоконференції в режимі on – line);
- Протоколи, що забезпечують вільний або регламентований доступ до практично необмеженого по об'єму мультимедійними базами даних, у тому числі розподіленими (але цілком сумісними один з одним).

Для правильного вибору технологій треба проаналізувати конкретні потреби. Можна привести такі критерії:

Популярність технології в недалекому майбутньому. Від цього залежить розширення мережі і можливість обновлення обладнань.

Якість обслуговування. На даний момент спостерігається чітка тенденція розвитку мультимедійних додатків, що пред'являть дуже жорсткі вимоги до мережі. Можливість вибору якості обслуговування дозволяє розділити користувачів за пріоритетом обслуговування, що особливо важливо в великих структурних організацій.

Масштабованість. Мережа повинна розвиватися – зараз це аксіома. При цьому досвід показує що мережні додатки, з якими працюють користувачі, мають односторонню тенденцію розвитку – вони все більше ускладнюються і пред'являють підвищені вимоги до мережі. Якщо мережа нездатна гнучко реагувати на ці зміни, організацію чекають великі затрати на модернізацію. Дуже часто ця модернізація повинна бути проведена за короткий час, 2-3 роки. А добре продумана масштабована мережа здатна працювати без корінної модернізації набагато довше.

Вартість. Слід врахувати співвідношення ціна/виробництво. Важко очікувати високої швидкості від дешевих технологій. З іншої сторони, безглуздо використовувати складні технології для найпростіших задач. Треба правильно комбінувати різні технології для досягнення максимальної ефективності;

Розробка навчальних курсів у середовищі мультимедіа є тривалим і дорогим процесом, тому важливо добре уявляти собі всі основні етапи створення комп'ютерного навчального курсу і прийнятні для кожного етапу розробки рішення. На попередньому етапі здійснюється вибір навчального курсу для представлення в середовищі мультимедіа. Тут мають бути виявлені вже існуючі курси з даної дисципліни, визначені передбачувані витрати і час, необхідні для створення курсу, а також його можливий тираж і аудиторія, якій адресований курс. Тип аудиторії дозволяє визначити загальні вимоги до мультимедіа-курсу. Загальноосвітні курси повинні враховувати особливості навчання, пов'язані з різним рівнем загальної підготовки тих, кого навчають, і рівнем їхніх комп'ютерних знань, що може вимагати введення засобів попереднього тестування для оцінки наявних знань і підстроювання системи для оптимального викладу. Курси фахової освіти повинні враховувати рівень підготовки, давати можливість не повторювати уже відомі теми, забезпечувати наявність найостаннішої інформації в даній предметній області.

На підготовчому етапі передбачається написання тексту курсу, підбір ілюстративного і довідкового матеріалу, створення ескізів інтерфейсу і сценарію навчальної програми, а також сценаріїв окремих блоків (анімаційних фрагментів, відеофрагментів, програм, що реалізують комп'ютерне моделювання, блоків перевірки знань і т.п.). На цьому ж етапі при бажанні (чи необхідності) розробляються різні варіанти представлення навчального матеріалу (як за

формою, так і по змісту) у залежності від психологічного типу того, кого навчають. У цьому випадку необхідним може виявитися проведення вхідного психологічного тестування. При роботі з текстом навчального курсу необхідно виконати його структуризацію з визначенням точного переліку всіх необхідних тем, що повинні бути викладені в даному курсі, розподілом на глави, параграфи і т.п. Кожен розділ і весь навчальний курс у цілому досягнуть мети, якщо від початку зазначено, які знання і навички студент повинен придбати. Виходячи з цього, доцільно використовувати різні мнемонічні прийоми, включаючи шрифтові виділення, використання графіки, малюнків і мультиплікації. Для досягнення цієї мети є сенс підсилити узагальнення висновків: включити зведення основних формул, сформулювати основні положення, скласти таблиці. Текст бажано ретельно відредагувати, щоб не вносити в нього надалі істотних змін. Остаточно відредагований текст перетвориться в гіпертекст.

Паралельно з написанням тексту курсу проводиться робота над сценарієм складової мультимедіа курсу. Він має містити докладний перелік відповідних компонентів і тем курсу, а також попередній опис його структури, що буде реалізовуватися. Сюди відносяться: опис анімаційних, аудіо- і відео фрагментів, ілюстрацій, і т.п. Написання сценарію виробляється з урахуванням можливостей обраного програмного забезпечення і наявних вихідних матеріалів. Повний сценарій курсу має на меті використання звичайного тексту і гіпертексту з посиланнями на зв'язані теми, розділи чи поняття, на зображення, звуки, відеофрагменти, використання табличної інформації, ілюстративного матеріалу (графіків, схем, малюнків), анімаційних малюнків, фотоматеріалів, аудіо- і відеофрагментів, комп'ютерних моделей.

На основному етапі виконуються роботи з безпосереднього створення курсу. Зміст при цьому повинен превалювати над формою його викладу. Форма представлення матеріалу повинна бути як можна більш строгою. Сторінка не повинна містити зайвої інформації (графічної чи текстової), що могла б відвернути увагу читача. Фон (бекграунд) повинен бути монотонним, причому необов'язково білим. Краще використання світлого фону, при цьому текст повинен бути написаний темним кольором, наприклад, чорним чи темно-синім. Не варто використовувати темний фон і світлий шрифт – це буде стомлювати очі читача. При підборі гарнітури шрифту варто виходити з того, що читабельність тексту, написаного гарнітурою без серифів (зарубок), вища, ніж тексту, написаного гарнітурою з зарубками. При цьому варто цілком відмовитися від використання дрібних розмірів шрифтових гарнітур. При включенні в програму графічних зображень потрібно враховувати, що сторінки будуть проглядатися в системах з різним графічним розширенням і глибиною кольору, і орієнтуватися на апаратні засоби, які доступні більшості потенційних користувачів навчальної програми. Використання графічних форматів, що підтримують скомпресоване зображення (GIF, JPEG і т.п.), дозволить скоротити загальний обсяг навчальної програми.

Анімація надає практично необмежені можливості по імітації ситуацій і демонстрації руху об'єктів, що дозволяють передати глядачу візуальне вираження фрагментів тексту і звуку. Існує безліч програмних засобів створення двомірної (2D) і тримірної (3D) анімації для різних комп'ютерних платформ: персональних комп'ютерів і графічних станцій. Для створення відеофрагментів використовуються програмно-технічні комплекси комп'ютерного відеомонтажу. При цьому бажано заздалегідь підготувати бібліотеки зображень і звуків, що можуть знадобитися при монтажі. Основне навантаження по забезпеченню якості монтажу несе програмне забезпечення. Доцільне використання, наприклад, таких пакетів як Adobe Premiere і Ulead Media Studio, Macromedia Flash (Server) та Cold Fusion MX [2, 3]. Одним з елементів, що активно впливають на сприйняття матеріалу, є звук. Звук може бути присутнім у вигляді фраз, вимовлених диктором, діалогу чи персонажів звукового супроводу відеофрагменту. Для роботи зі звуком використовують різне програмне забезпечення, що дозволяє програвати, записувати, а також синтезувати звуки.

Створення різних елементів мультимедіа-курсів може здійснюватися паралельно. Їхнє об'єднання відбувається на завершальному етапі. Курс розподіляється на теми, формується система гіпертекстових посилань. Великі обсяги інформації, характерні для навчальних мультимедіа курсів, стануть доступними тільки при наявності продуманого інтерфейсу і

системи навігації.

Після проведення завершального етапу відбувається тестування і доробка курсу. Мультимедіа-курс, що пройшов тестування повинен бути зареєстрований як інтелектуальна власність. При цьому необхідно врахувати авторські права колективу розроблювачів, що приймали участь у створенні мультимедіа-курсу.

Корисним є також надання супроводу курсу після його тиражування (зрозуміло, тільки для "легальних" користувачів): оперативне усунення можливих помилок, постачання нових додаткових модулів, поновлення довідкової інформації і т.п.

Досвідом власної практичної роботи встановлено, що для побудови мультимедійного курсу необхідно створити робочу групу з 3 осіб (мінімально): методист-розробник курсу, художник-дизайнер, програміст.

Інструментальними засобами для створення мультимедійних курсів було обрано лінійку програмних продуктів компанії Macromedia [2, 15]:

- Macromedia DreamWeaver – середовище для створення гіпертекстового вмісту навчального курсу;
- Macromedia Flash – середовище для створення анімаційних фрагментів;
- Macromedia Fireworks та Freehand – редактори для створення графіки;
- Macromedia Authorware та Macromedia Director як платформи для остаточного компонування мульмедійних курсів для CD;

Побудова системи тестування має свої особливості. Специфіка педагогічної технології полягає в тому, що в ній навчальний процес повинен гарантувати досягнення поставлених цілей. Основою гарантії результату навчання є оперативний зворотний зв'язок, що охоплює весь навчальний процес. У ході вивчення навчального матеріалу необхідна оцінка поточних результатів і корекція навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей. При цьому мети навчання формулюються через результати навчання, виражені в діях учнів, причому таких, котрі викладач, тьютор чи який-небудь інший експерт (у тому числі і комп'ютерна програма) можуть надійно розпізнати. А для цього, у свою чергу, необхідний аналіз змістової інформації, пропонованої слухачам для засвоєння, тобто кількісний вимір і якісний опис змісту навчального матеріалу. Ця проблема зважується двома основними шляхами:

- побудовою чіткої системи цілей, усередині якого виділені їхні категорії і послідовні рівні (ієрархія); – такі системи одержали назву педагогічних таксономій (від грецького taxis – розташування один по одному і nomos – закон)
- створенням максимально ясної, конкретної мови для опису цілей навчання, на який викладач може перевести недостатньо ясні формулювання.

Таксономія позначає таку класифікацію і систематизацію об'єктів, що побудована на основі їхнього природного взаємозв'язку і використовує для опису об'єктів категорії, розташовані послідовно, по наростаючій складності, тобто по ієрархії. Розглянемо основні категорії навчальних цілей і приклади узагальнених типів навчальної діяльності, виражених через діяльність тих, яких навчають.

Дізнавання і розрізнення (той, якого навчають, відтворює уживані терміни, пам'ятає конкретні факти, пам'ятає методи і процедури, відтворює основні поняття, відтворює правила і принципи). Ця категорія позначає запам'ятовування і відтворення вивченого матеріалу. Мова може йти про різні види змісту – від конкретних фактів до цілісних теорій. Загальна риса цієї категорії – пригадування відповідних зведень.

Розуміння (той, якого навчають, розуміє факти, правила і принципи, інтерпретує словесний матеріал, інтерпретує схеми, графіки, діаграми, перетворить словесний матеріал у математичні вираження, приблизно описує майбутні наслідки, що випливають з наявних даних). Показником здатності розуміти значення вивченого може служити перетворення (трансляція) матеріалу з однієї форми вираження в іншу, "переклад" його з одного "мови" на іншій (наприклад, зі словесної форми – у математичну). Як показник розуміння може також виступати інтерпретація матеріалу учнем (пояснення, короткий виклад) чи ж припущення про подальший хід явищ, подій (пророкування наслідків, результатів). Такі навчальні

результати перевершують просте запам'ятовування матеріалу.

Застосування (той, якого навчають, використовує поняття і принципи в нових ситуаціях, застосовує закони. теорії в конкретних практичних ситуаціях, демонструє правильне застосування чи методу процедури). Ця категорія позначає уміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях. Сюди входить застосування прийомів, методів, понять, законів, принципів, теорій. Відповідні результати навчання вимагають більш високого рівня володіння матеріалом, чим розуміння.

Аналіз (той, якого навчають, виділяє сховані, неявні припущення, бачить помилки і недогляди в логіку міркування, проводить розходження між фактами і наслідками, оцінює значимість даних). Ця категорія позначає уміння розбити матеріал на складові так, щоб ясно виступала його структура. Сюди відносяться вичленовування частин цілого, виявлення взаємозв'язків між ними, усвідомлення принципів організації цілого. Навчальні результати характеризуються при цьому більш високим інтелектуальним рівнем, чим розуміння і застосування, оскільки вимагають усвідомлення як змісту навчального матеріалу, так і його внутрішньої будівлі.

Синтез (той, якого навчають, пише невеликий творчий твір, пропонує план проведення експерименту, використовує знання з різних областей, щобы скласти план рішення тієї чи іншої проблеми). Ця категорія позначає уміння комбінувати елементи, щоб одержати ціле, що володіє новизною. Таким новим продуктом може бути повідомлення (виступ, доповідь), план чи дій сукупність узагальнених зв'язків (схеми для упорядкування наявних зведень). Відповідні навчальні результати припускають діяльність творчого характеру з акцентом на створення нових схем і структур.

Оцінка (той, якого навчають, оцінює логіку побудови матеріалу у виді письмового тексту, оцінює відповідність висновку наявним даним, оцінює значимість того чи іншого продукту діяльності, виходячи з внутрішніх критеріїв, оцінює значимість того чи іншого продукту діяльності, виходячи з зовнішні критеріїв). Ця категорія позначає уміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу (твердження, художнього твору, дослідницьких даних) для конкретної мети. Судження того, якого навчають, повинні ґрунтуватися на чітких критеріях. Критерії можуть бути як внутрішніми (структурними, логічними), так і зовнішніми (відповідність наміченої мети). Критерії можуть визначатися самим тим, якого навчають, чи ж задаватися йому ззовні (наприклад, викладачем). Дана категорія припускає досягнення навчальних результатів за усіма попередніми категоріями плюс оціночні судження, що базуються на визначених критеріях. Оцінка знань – систематичний процес, що полягає у визначенні ступеня відповідності наявних знань, умінь, навичок, попередньо планованим. Як випливає з визначення, перша необхідна умова оцінки – планування освітніх цілей, без цього не можна судити про досягнуті результати. Інша умова – установлення фактичного рівня знань і співставлення його з заданим.

Процес оцінки знань містить у собі такі компоненти:

- визначення цілей навчання
- вибір контрольних завдань, що перевіряють досягнення цих цілей
- оцінку чи інший спосіб відображення результатів перевірки.

Завдання для виконання діяльності визначеного рівня прийнято називати тестами. Тестовий контроль відрізняється від інших методів контролю (усні і письмові іспити, заліки, контрольні роботи і т.п.) тим, що він є спеціально підготовленим контрольним набором завдань, що дозволяє надійно й адекватно кількісно оцінити знання слухачів за допомогою статистичних методів. Усі вищевказані переваги тестового контролю можуть бути досягнуті лише при використанні теорії педагогічних тестів, що склалася на стику педагогіки, психології і математичної статистики. Основними достоїнствами застосування тестового контролю є:

- об'єктивність результатів перевірки, тому що наявність заздалегідь визначеного еталона відповіді (відповідей) щораз приведе до одного і тому ж результату;
- підвищення ефективності контролюючої діяльності з боку викладача за рахунок

збільшення її частоти і регулярності;

- можливість автоматизації перевірки знань учнів, у тому числі з використанням комп'ютерів;
- можливість використання в системах дистанційного утворення.

Тест – інструмент, що складається із системи тестових завдань з описаними системами обробки й оцінки результату, стандартної процедури проведення і процедури для виміру якостей і властивостей особистості, зміна яких можливо в процесі систематичного навчання. При використанні об'єктно-орієнтованого підходу будь-який об'єкт вивчення може бути описаний визначеною сукупністю знань про нього. Ці знання відбивають безпосередні факти, зв'язки між об'єктами, закони, чи теорії включають методологічні чи оцінні знання (властивості, методи, події і стани об'єктів). У залежності від цілей навчання і початкового рівня підготовки ті самі знання можуть вивчатися з різною повнотою, глибиною, узагальненістю, усвідомленістю і т.д. Ці якості знань можуть служити цілями навчання. Викладач, аналізуючи задачі заняття, специфіку своєї дисципліни, конкретну тему, ставить визначену мету, формує ті чи інші якості знань. В одних випадках слухачеві необхідно одержати повні і глибокі знання про предмет, явище, в іншому – планується лише знайомство його з визначеними фактами. Часто студенту потрібно освоїти лише невеликий обсяг інформації, але вміти застосовувати свої знання на практиці. Вказівкою до вибору цілей навчання є розкриття змісту якості знання. Для того щоб тести могли виявляти досягнення учнями одного з рівнів засвоєння в процесі навчання, самі тести повинні бути розроблені з обліком названих вихідних положень і відповідати визначеним вимогам:

- відповідність тесту змісту й обсягу отриманої слухачами інформації;
- відповідність тесту контрольованому рівню засвоєння;
- визначеність тесту;
- простота тесту;
- однозначність тесту;
- надійність тесту.

Послідовність підготовки завдань для тестового контролю містить у собі наступні етапи:

1) Складання графіка і специфікація навчальних елементів з обраної дисципліни чи теми;
2) Визначення об'єктів контролю і виділення навчальних елементів, по яких будуть складені тести;
3) Складання тестів у першому (чорновому) варіанті;
4) Експертно-редакційна перевірка і коректування тестів;
5) Експериментальна перевірка;
6) Аналіз результатів експериментальної перевірки і коректування завдань.

При використанні тестування необхідне коригування традиційних форм і методів організації навчального процесу. Застосування ЕОМ при проведенні тестового контролю не тільки полегшує роботу викладача під час перевірки тестів, але і підвищує мотивацію навчальної діяльності учнів, одночасно знижуючи їхню емоційну напруженість у процесі контролю.

Автором розробляється власна система тестування на основі еталонних на основі еталонних вимірників якості знань з фізики [3, 10]. Існуюча система тестування забезпечує можливість проведення тестування в комп'ютерній мережі з елементами мультимедіа. На момент написання статті йде формування бази даних тестів. Основною проблемою при створенні цієї системи є побудова математичної моделі для правильної оцінки результатів тесту. Одним із шляхів розв'язання такої проблеми є статистичний аналіз проходження даного тесту достатньо великою кількістю (більше 1000 спроб) учнів (студентів).

При проходженні випробовування студенту (учневі) пропонується досягти найвищого результату, вказавши правильні відповіді на ряд поставлених запитань (не більше 12 в тесті). Кожна наступна спроба понижує сумарну кількість балів на певний визначений коефіцієнт. Таким чином вдалося уникнути прямого перебору варіантів. Під час тестування системою ведеться реєстраційний журнал, який дозволяє оцінити динаміку проходження тесту і, при потребі, відкоригувати оцінку вручну.

Для реалізації системи тестування обрана платформа MS Windows Server 2003 з технологією Active Server Pages. Як інструментальний засіб використано Marcomedia DreamWeaver.

Ідея технології створення мульмедійних курсів для дистанційного навчання спочатку проектувалася на окремі спецкурси, дисципліни вузькопрофесійної спрямованості. Перш за все це продиктовано суто комерційною потребою у підготовці нових фахівців за короткий термін, однак уже сьогодні існують проекти, що забезпечують вивчення класичних академічних предметів. Дистанційні курси з фізики пропонуються практично усіма провідними вищими навчальним закладами світу. Вагомий внесок у розвиток технологій дистанційного навчання вносять координаційні центри, такі як ICDL (Міжнародний центр дистанційного навчання http://www-icdl.open.ac.uk), які служать своєрідними каталогами курсів дистанційного навчання.

Заслуговує на окрему детальну оцінку Відкритий Коледж російської компанії “ФИЗИКОН”. Розділ “ФИЗИКА” містить електронний підручник, набір комп’ютерних моделей, мультимедійну систему тестування, однак слід зауважити, що система тестування може бути використана лише для перевірки знань без будь-якого аналізу.

Дистанційне навчання як прогресивна педагогічна технологія є центральною ланкою сучасної освіти. Основою дистанційного навчання є контрольоване та якісне забезпечення (нормативне, дидактичне, методичне та ін.) самостійної роботи студентів під керівництвом викладача (тьютора). Ця технологія передбачає широке застосування у навчанні сучасних носіїв інформації, комп’ютерних та інформаційних технологій, телекомунікаційних мереж, в тому числі й Інтернет. Дистанційне навчання як педагогічна технологія у повному обсязі або частково може застосовуватися в усіх системах освіти (загальній середній, професійно-технічній, вищій, післядипломній та ін.), здійснювати широке коло завдань освіти, навчання, виховання та розвитку особистості.

Застосування мультимедійних технологій при викладанні фізики не обмежується лише дистанційним навчанням і тестуванням. Застосування таких технологій у рамках шкільного уроку, фізичного експерименту є також достатньо перспективними і заслуговують на окреме дослідження.

Література:

1. Getting Started with eLearning Standart // Macromedia White Papers, 2001 – http: // www.macromedia.com / whitepapers
2. Heins T., Himes F. Macromedia MX: Strategies and Architectures for eLearning Content // Macromedia White Papers, Sept. 2002 – http://www.macromedia.com/whitepapers
3. Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчанням фізики. – Кам’янець-Подільський, 1999

УДК: 377.35

Л.В. Барановська
м. Біла Церква

ПРОФЕСІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ: КОНЦЕПЦІЯ НАВЧАННЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

Навчання студентів-аграрників професійного спілкування є важливим засобом удосконалення цілісного навчального процесу вищого аграрного закладу освіти, підвищення рівня їх фахової підготовки. Формування в майбутніх працівників сільського господарства професійних комунікативних умінь та навичок вважаємо суттєвим напрямом олюднення виробничих відносин, одного із завдань реалізації гуманістичної концепції розвитку вищої освіти в Україні.

Наші попередні дослідження присвячувались вивченню проблеми педагогічного спілкування, яке розглядаємо як зразок фахової взаємодії для студентів, в історичному аспекті; стану навчання студентів-аграрників професійного спілкування, лексико-семантичних особливостей їх професійної взаємодії; обгрунтуванню педагогічних умов, системи навчання студентів фахового спілкування, системи вдосконалення методичної підготовки науково-педагогічних працівників до роботи зі студентами; формуванню моделі здатності викладача аграрного ВНЗ до навчання студентів професійного спілкування та ін. Матеріали зазначених досліджень висвітлені в монографії «Навчання студентів професійного спілкування» [1] та в статтях (понад двадцять), опублікованих у фахових виданнях.

Метою даної статті є узагальнення результатів дисертаційного дослідження на етапі формуючого експерименту, які раніше не висвітлювались у спеціальних виданнях. Пропонуємо для більш грунтовного розуміння запропонованих результатів зміст концепції, який визначав основні завдання дисертанта в напрямі дослідження проблеми навчання студентів аграрного ВНЗ професійного спілкування.

Концепція дослідження**:** навчання студентів вищих аграрних закладів освіти професійного спілкування – один з ефективних напрямів удосконалення якості підготовки кадрів для сільського господарства України. Вагомим чинником, що зумовлює успішність цього процесу є організація навчання студентів як цілісної системи, що являє собою комплекс взаємопов’язаних структурних та функціональних компонентів (множин), підпорядкованих меті навчання студентів професійного спілкування та здобуття ними фахової освіти. Управління цим процесом здійснюється науково-педагогічними працівниками, що викладають загальнонаукові, професійні та спеціальні дисципліни. Кожен цикл навчальних курсів є своєрідним комплексом множин, який впливає на вироблення комунікативних умінь, навичок та розвиток певних здібностей студентів. Основоположним функціональним компонентом професійного спілкування та головним інструментом реалізації комплексу множин у підсистемі навчання студентів фахового спілкування є мова. Тому в процесі навчання головна увага має приділятись розвиткові та вдосконаленню саме цього інструмента. Вона повинна зосереджуватись на цілеспрямованій роботі з оволодіння студентами навичками мовлення та мовленнєвої діяльності, оскільки мовлення є конденсатом, який засвідчує як рівень загальнокультурного, так і професійного розвитку особистості, є показником її соціального статусу. Мовленнєва діяльність є складним психічним та фізіологічним явищем, а тому цілісна особистість є включеною в кожний мовленнєвий акт. Цим зумовлена необхідність удосконалення мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців шляхом спеціального навчання. Структурними компонентами системи навчання студентів професійного спілкування мають слугувати наступні комплекси множин.

*Використання мовних засобів у спілкуванні підлягає не лише законам лінгвістики, а й психології. Тому початковим етапом навчання студентів професійного спілкування є оволодіння психологічними засадами спілкування, що сприяє досягненню рівня внутрішньої погодженості дій комунікантів, уникненню конфліктів, добору відповідних до ситуацій

спілкування та психологічних особливостей співрозмовників способів успішної взаємодії з ними. Реалізувати це завдання можна в процесі навчання студентів психолого-педагогічних дисциплін.

*Рівень досягнення взаєморозуміння між тими, хто взаємодіє, залежить від якості мови спілкування. Це зумовлено особливостями тезаурусу: взаєморозуміння між співрозмовниками є можливим за умови використання знакових кодів однієї мови, а також їх однакового смислового навантаження. Функцію універсального засобу досягнення взаєморозуміння під час спілкування може виконати літературна мова, тому що її нормативність – запорука поглиблення контактів між людьми. Порушення власне мовних закономірностей та основ мовного етикету є перешкодами на шляху встановлення психологічного контакту під час спілкування. Такий контакт є важливим чинником продуктивної професійної діяльності, чим і зумовлена потреба навчання студентів нормативної загальновживаної та професійної мови. Реалізацію цього завдання доречно здійснювати шляхом цілеспрямованого оволодіння студентами нового змісту навчальної дисципліни, яку пропонуємо назвати «Професійна мова працівника аграрної галузі».

*Мовленнєва діяльність студентів у процесі навчання має поступово набувати професійного змісту, який визначає грунтовність фахової підготовки. Цим зумовлена необхідність здійснення цілеспрямованої роботи з оволодіння ними змістом професійно орієнтованих та спеціальних дисциплін, особливими методами та прийомами роботи з об’єктами їхнього вивчення.

*Для оптимального засвоєння студентами змісту навчання професійного спілкування найбільш доцільним, на наш погляд, є проблемне навчання – тип розвиваючого навчання, що найповніше відповідає формуванню творчого мислення студентів, однак його необхідно використовувати поряд з іншими типами навчання. Воно оптимізує процес формування комунікативних умінь та навичок студентів. Насиченість навчальних занять проблемними ситуаціями сприяє створенню психічного стану, який А.М. Алексюк назвав «інтелектуальним утрудненням». Спосіб його подолання студент може знайти тільки завдяки власній пізнавальній активності і самостійності. Удосконаленню навичок мисленнєво-мовленнєвої діяльності студентів, виробленню в них комунікативних умінь та навичок сприяють прийоми навчання, що є найбільш наближеними до професійної діяльності: розв’язання ситуативних фахових завдань, робота з тими самими об’єктами і за допомогою тих самих методів, що й на виробництві. З їх допомогою студент оволодіває інтерпретаційними професійними комунікативними уміннями та навичками, що є необхідними для його майбутньої діяльності. Найбільш ефективними у формуванні комунікативних умінь та навичок студентів є колективні та групові форми навчання, тому що завдяки колективній діяльності підвищується загальна активність мислення, формуються більш змістовні узагальнення; рівень відповідальності кожного студента за результат виконання спільної справи, що складається з окремих операцій, в яких він бере участь, є теж достатньо високим.

*Ефективність навчання професійного спілкування залежить від педагогічних здібностей викладачів з формування в студентів комунікативних умінь та навичок. Під цим видом педагогічних здібностей розуміємо індивідуально-психологічні особливості, що складаються під впливом виробничо-фахової та педагогічної діяльності викладачів вищого аграрного закладу освіти і забезпечують успішне формування вербальних професійно-комунікативних умінь та навичок студентів. Удосконалення здібностей науково-педагогічних працівників доцільно здійснювати шляхом їх навчання на педагогічних факультетах, факультетах підвищення кваліфікації, шляхом участі в роботі психолого-педагогічних семінарів, практикумів з української мови.

Дана концепція дозволила створити модель педагогічної системи «Навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу», визначити її зміст, обгрунтувати методичний інструментарій для її втілення в життя в процесі проведення формуючого експерименту [2, 3, 4, 5, 6, 7]. Його мета полягала в перевірці впливу визначених чинників на результативність

впровадження системи навчання студентів фахового спілкування. На початкових етапах формуючого експерименту використовувались елементи прогнозування впливу педагогічних умов навчання студентів професійного спілкування на показники навчального процесу, у подальшому – паралельна структура експериментального дослідження. Паралельний експеримент передбачав обирання практично однакових за кількісним складом, якісними показниками навчальних груп. Для проведення формуючого експерименту були розроблені матеріали для викладачів: робочі програми та тематичні плани з основ психології та педагогіки, орієнтовна програма з професійної мови фахівця аграрної галузі, навчально-методичні посібники із зазначених навчальних курсів. У процесі експериментальної роботи забезпечувалось: постійне створення ситуацій, що сприяли активізації мисленнєвої діяльності студентів, яка, у свою чергу, є суттєвим фактором їхнього інтелектуального розвитку; надання їм можливості брати участь у комунікативній діяльності в процесі навчання; залучення викладачів професійних та спеціальних дисциплін до формування сприятливого психологічного клімату під час навчальних занять, створення ними ситуацій виробничої спрямованості та фахової екстремальності, які допомагали активізації мисленнєвої та комунікативної діяльності студентів. Дослідження здійснювалось на базі Білоцерківського державного та Національного аграрних університетів, Інституту післядипломної освіти керівників та спеціалістів ветеринарної медицини. Загалом в експериментальному дослідженні було задіяно 855 студентів, 109 науково-педагогічних працівників, 52 спеціалісти сільського господарства, слухачі ІПН, в тому числі на етапі формуючого експерименту – 610 студентів Білоцерківського державного аграрного університету. Формуючий експеримент здійснювався у двох варіантах, відповідно до яких було створено дві моделі навчального процесу з навчання студентів професійного спілкування. Перша модель (цілісна) передбачала навчання студентів професійного спілкування в три етапи: психолого-комунікативному, вербально-професійному, фахово-комунікативному і опанування ними змісту трьох видів навчальних дисциплін: основи психології та педагогіки, професійна мова працівника аграрної галузі, професійно орієнтовані та спеціальні навчальні курси. Респондентам на першому етапі давалась установка стосовно засвоєння навчальної інформації про сутність людського спілкування, аспекти його аналізу, функції, засоби, стилі. Зверталась увага на особистісні властивості людини, що є найбільш значимими для організації психологічної взаємодії; здійснювалась навчальна діяльність, яка сприяла виробленню в студентів комунікативних умінь та навичок. На другому етапі, в процесі засвоєння змісту навчальної дисципліни «Професійна мова працівника аграрної галузі», увага студентів приверталась до теоретичних засад вербального професійного спілкування: опанування знань про нормативність мови і мовлення та її роль в організації спілкування, про стильову розгалуженість літературної мови і можливості використання принципу стильової відповідності для добору мовних засобів залежно від сфери та ситуації спілкування; про лексичну різноманітність української мови та необхідність її опанування студентами з метою вдосконалення комунікативної культури через збагачення словникового складу; про мову професії та вимоги до використання термінів і професійних слів; про основні види загальновживаних документів. Удосконалювались писемні навички студентів з володіння як стилістично нейтральними, так і професійно маркованими нормативними мовними засобами. Особливо значимою була робота з презентації мови професії на різних мовних рівнях, з перекладу спеціальних текстів, ознайомлення з діловими паперами, що документально забезпечують певну галузь професійної діяльності. Таким чином була створена психологічна і загальномовна база для більш ефективного оволодіння студентами засадами професійного спілкування, яке відбувалось на фахово-комунікативному етапі навчання студентів, коли вони опановували зміст професійно орієнтованих та спеціальних дисциплін. До роботи в експериментальних групах по можливості залучали тих науково-педагогічних працівників, що брали участь у заняттях психолого-педагогічного семінару та практикуму з української мови. Із студентами цих груп проводили заняття, акцентуючи увагу на активному засвоєнні термінів фахової орієнтації, прагнули постійно створювати ситуації мисленнєвої екстремальності, наближували умови практичного навчання до умов їхньої майбутньої професійної діяльності. До навчальних курсів психолого-педагогічного та лінгвістичного напрямів була введена додаткова інформація, яка сприяла збагаченню знань студентів комунікативно-професійним матеріалом і виробленню умінь фахового спілкування. За описаною моделлю навчалось 360 студентів 7 експериментальних та 7 контрольних груп зооінженерного та економічного

факультетів. Друга модель навчання студентів професійного спілкування реалізована у два етапи: вербально-професійному та фахово-комунікативному. За цією моделлю навчались спілкування за професією 250 студентів 5 експериментальних і 5 контрольних груп тих напрямів професійної підготовки, навчальними планами яких не передбачено оволодіння змістом основ психології та педагогіки (агрономічний факультет та факультет ветеринарної медицини). Для визначення результатів формуючого експерименту було підготовлено певний методичний інструментарій: обгрунтовані рівні знань, умінь та навичок, критерії їх визначення та показники.

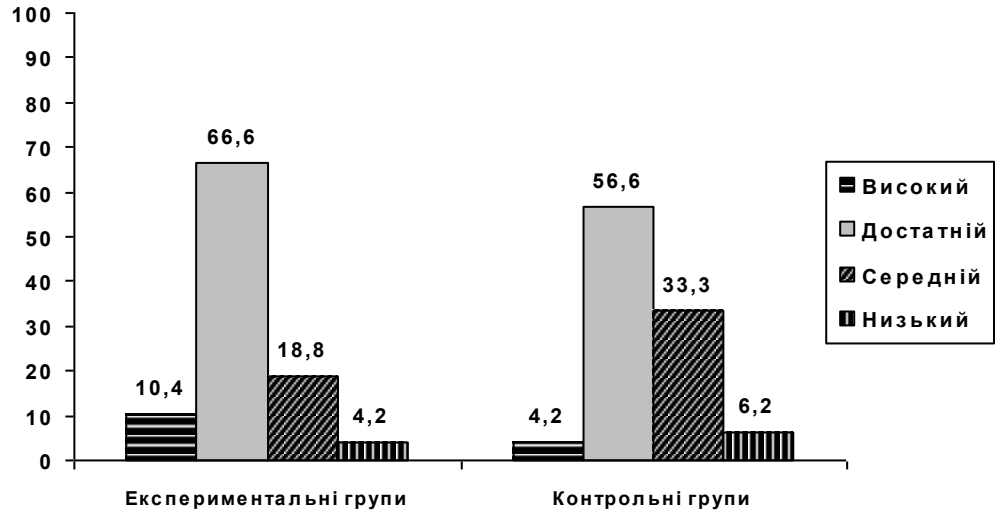


Рис. 1. Якість знань студентів експериментальних та контрольних груп зооінженерного факультету з основ психології та педагогіки (%)

Зазначені на рис. 1 показники є результатом навчання студентів експериментальних та контрольних груп зооінженерного факультету з основ психології та педагогіки (психолого-комунікативний етап), вони свідчать про істотні відмінності у рівні знань студентів експериментальних та контрольних груп з основ психології та педагогіки. На високому рівні оволоділи ними 10,4 % студентів експериментальних груп (4,2 % студентів контрольних груп), на достатньому – відповідно 66, 6 % та 56,6%. Аналогічними є результати аналізу якості знань з основ психології та педагогіки студентів економічного факультету.

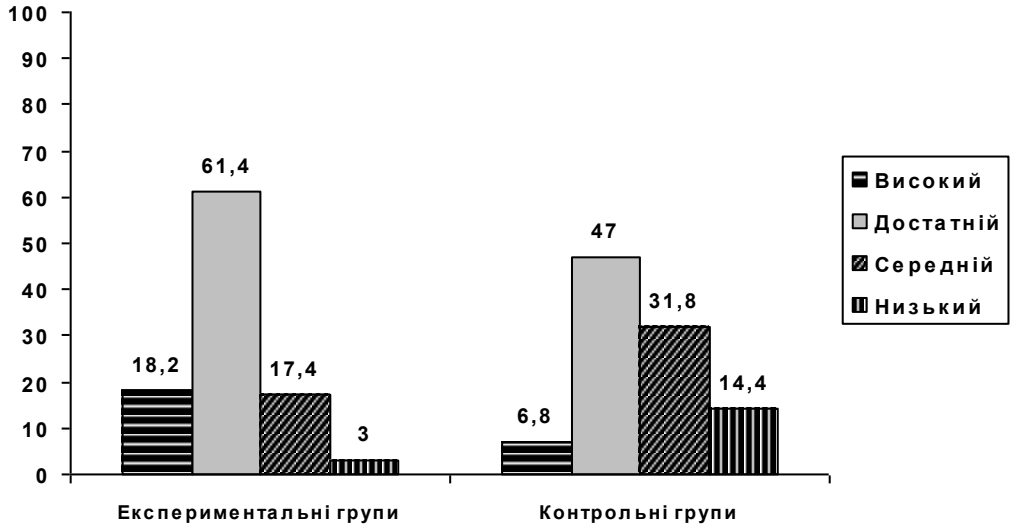


Рис. 2. Якість знань студентів експериментальних та контрольних груп економічного факультету з основ психології та педагогіки (%).

Показники (рис. 2) свідчать про високий рейтинг знань студентів експериментальних груп: на високому та достатньому рівні знаннями з основ психології та педагогіки оволоділи 79,6 % студентів (у контрольних групах – 53,8 %). У незначної кількості з них виявлено середній та низький рівень – 20,4 % (в контрольних групах цей показник становив 46, 2 %). Матеріали діаграм рис.1, рис. 2 є об'єктивним свідченням того, що загальний рівень знань студентів експериментальних груп є вищим, що пояснюємо тим, що усвідомлення ними спеціальних знань з психологічної взаємодії людей є значним мотиваційним фактором підвищення рівня успішності з основ психології та педагогіки.

Поглибленню результатів аналізу впливу експериментальної методики на формування особистісного сенсу в оволодінні цим курсом та виявленню суб'єктивної оцінки студентами рівня оволодіння комунікативними знаннями, уміннями та навичками сприяло анкетування. Респонденти зазначили, що під впливом занять з даної дисципліни значно стабілізувався їхній емоційний стан, вони певною мірою навчились регулювати свою поведінку, стали більш об'єктивно оцінювати особистісні якості, підвищився рівень самокритичності та об'єктивного ставлення до оточуючих. Акцентовано увагу на ролі комунікативних властивостей у налагодженні спілкування. До них віднесено вроджені та набуті індивідуально-психологічні властивості, що сприяють налагодженню контакту з людьми: «щирість, правдивість, товариськість, відповідальність», «пластичність, екстравертованість», «доброзичливість, тактовність, колективізм», «урівноваженість, надійність», «емпатійність», «діалогічність, ініціативність, достатній рівень інтелекту комунікантів». Названі особистісні властивості респондентів, що спричиняють комунікативні бар'єри. У людей з високим рівнем реактивності це «неврівноваженість, невміння слухати співрозмовника», «упертість, непередбачуваність», «агресивність», «егоїзм, недовіра, нерозуміння певної людини», «упереджене ставлення до інших», «надмірна впевненість у собі». Психологічні властивості студентів, що є акцентуйованими особистостями, теж перешкоджають спілкуванню: «різкі зміни настрою є бар'єрами у взаємодії з іншими людьми» (циклотимічна акцентуація); «моя педантичність, що виявляється у ставленні до власної поведінки та поведінки інших людей, до робочого місця, виконання обов'язків, дратує людей, але я намагаюсь контролювати себе» (педантичний тип акцентуації); «моя надмірна комунікативність та ініціативність не подобаються моїм співрозмовникам» (гіпертимний тип акцентуації). Малореактивні студенти зустрічаються з проблемами в спілкуванні через власну «сором'язливість, затиснутість, невміння знайти теми для розмови», через «страх перед незнайомими людьми», «надмірну чутливість», «нерішучість, неприязнь до інших людей». Водночас респондентами було визначено рівень практичних умінь та навичок взаємодії з іншими людьми. 4% студентів спілкуються з іншими людьми на високому рівні, що пояснюється їхніми особистісними характеристиками або результативністю спілкування: «люблю спілкуватись», «майже завжди вдається досягти мети спілкування», «легко знайомлюсь з новими людьми», «маю багато добрих знайомих не лише серед ровесників, бо беру активну участь в громадській та бізнесовій роботі». На достатньому рівні спілкуються з іншими людьми 54% респондентів, на середньому – 34%. Певна кількість студентів назвала свій рівень взаємодії з іншими людьми низьким (8 %) і виявила потребу вдосконалення знань про спілкування на офіційному й неофіційному рівнях, вони прагнуть досконало оволодіти уміннями спілкуватись на перцептивно-інтерактивних засадах. Грунтовність знань з проблеми спілкування та наявність певних комунікативних умінь та навичок у студентів експериментальних груп зооінженерного та економічного факультету свідчать про ефективність дослідно-експериментальної роботи на першому етапі навчання студентів спілкування – психолого-комунікативному. Якість знань, умінь та навичок студентів з основ вербальної професійної взаємодії (вербально-професійний етап) перевірялась шляхом написання контрольної роботи, яка складалась з 2-х частин (1-а містила завдання загальномовного характеру, 2-а – завдання з презентації мови професії), з використанням критеріїв загальномовної теоретико-практичної компетентності (для 1-ї частини), загальнофахової практичної вербальної компетентності (для 2-ї).

Таблиця 3

Рівні знань, умінь та навичок студентів експериментальних та контрольних груп з основ вербальної професійної взаємодії, визначені на основі критерію загальномовної теоретико-практичної компетентності

Факультет, напрям професійної підготовки, кількість студентів	Рівні знань, умінь та навичок студентів експериментальних та контрольних груп, кількість студентів, %							
	високий		достатній		середній		низький	
	експе-римен-тальні	контро-льні	експе-римен-тальні	контро-льні	експе-римен-тальні	контро-льні	експе-римен-тальні	контро-льні
зооінженерний, «зооінженерія», 48-48	9-18,7 %	2 – 4,2%	32-66,6%	25-52,1%	6-12,5%	18-37,5%	1-2,1%	3-6,2%
економічний, «менеджмент організацій», 27-27	4-14,8%	2-7,4%	18-66,7%	13-48,2%	5-18,5%	11-40,7%	-	1-3,7%
економічний, «менеджмент ЗЕД», 28-28	6-21,4%	2-7,1%	15-53,6%	11-39,3%	7-25%	12-42,9%	-	3-10,7%
економічний, «економіка підприємств», 25-25	2-8%	-	17-68%	12-48%	4 -16%	11-44%	2 – 8%	2 – 8%
економічний, «фінанси», 25-25	6-24 %	1 – 4%	15-60 %	11 – 44%	4 – 16 %	12 -46%	-	1 -4%
економічний, «облік і аудит», 27-27	6-22,2%	2 -7,4%	17- 63 %	10-37,1%	4-14,8 %	13-48,1%	-	2-7,4%
агрономічний, «агрономія, 50-50	8-16 %	3-6%	35- 70 %	28 -56%	6-12 %	14 -28%	1-2 %	5 -10%
вет.медицини, «вет. медицина», 75-75	19-25,3%	13-17,3%	44-58,6%	32-42,7%	10-13,3%	23-30,7%	2-2,7%	7 -9,3%
РАЗОМ: 305/305	**60 – 9,7%**	**25 -8, 2%**	**193-63,3%**	**142-46,6%**	**46-15,1 %**	**114-37,5%**	**6- 2%**	**24-7,7%**

Найвищим (табл. 3) є рейтинг загальномовних знань, умінь та навичок студентів експериментальних груп агрономічного факультету: на високому рівні ними оволоділи 16 % студентів (у контрольних групах – 6%), на достатньому – 70 % респондентів (у контрольних групах – 56%). 83,9 % студентів експериментальних груп факультету ветеринарної медицини оволоділи загальними лінгвістичними знаннями, уміннями та навичками на високому та достатньому рівнях (60% студентів контрольних груп). Дещо нижчими є показники майбутніх зооінженерів та в цілому студентів економічного факультету. Ці дані є свідченням того, що нижчими є показники рівня знань, умінь та навичок з основ вербальної фахової взаємодії в студентів контрольних груп, що є наслідком відсутності цілеспрямованої роботи з навчання студентів фахового спілкування.

Дані (табл. 4) свідчать, що на високому рівні знаннями, уміннями та навичками з основ вербальної професійної взаємодії оволоділи 10,8 % студентів експериментальних груп (4,9% студентів контрольних груп), на достатньому – 70,6 % (у контрольних групах – 54,8%), на середньому – 17% (у контрольних групах – 34,1%), на низькому – 1,6% (у контрольних групах – 6,2%).

Аналіз даних формуючого експерименту на другому етапі свідчить про переваги систематичного навчання студентів мовних засад фахового спілкування. Така робота була продуктивною, водночас і цікавою для студентів: якість успішності була вищою при виконанні другої частини контрольної роботи, яка передбачала презентацію мови обраної спеціальності. Професійне спрямування занять з мови дало можливість студентам ефективніше оволодіти вербальними засадами фахового спілкування. Робота в даному напрямі необхідна студентам перших-других курсів для поглиблення інтересу до обраної спеціальності, для ознайомлення з поняттєвим апаратом майбутнього фаху, оскільки саме в цей період здійснюється опанування ними змісту загальнонаукових та соціально-гуманітарних дисципліни, і про майбутню професійну діяльність вони ще не мають чіткого уявлення.

Таблиця 4

Рівні знань, умінь та навичок студентів експериментальних та контрольних груп з основ вербальної професійної взаємодії, визначені на основі критерію загальнофахової практичної вербальної компетентності

Факультет, напрям професійної підготовки, кількість студентів	Рівні знань, умінь та навичок студентів експериментальних та контрольних груп, кількість студентів, %							
	високий		достатній		середній		низький	
	експе-римен-тальні	контроль ні	експе-римен-тальні	контроль ні	експе-римен-тальні	контро льні	експе-римен-тальні	контро льні
зооінженерний, «зооінженерія», 48-48	7-14,6 %	2-4,2 %	27-56,2%	21-43,7%	13-27,1%	19-39,6%	1-2,1%	6-12,5%
економічний, «менеджмент організацій», 27-27	4-14,8 %	-	16-59,2%	12-44,4%	7-26 %	13-48,1%	-	2-7,4 %
економічний, «менеджмент ЗЕД», 28-28	5-17,9%	3-10,7 %	17-60,7%	14 -50 %	6-21,4%	9 - 32,1%	-	2-7,2 %
економічний, «економіка підприємств», 25-25	3 -12 %	1-4 %	19 -76 %	13-52 %	3-12 %	11- 44 %	-	-
економічний, «фінанси», 25-25	-	2-8 %	21 – 84 %	15-60 %	4-16 %	7-28 %	-	1-4 %
економічний, «облік і аудит», 27-27	2-7,4 %	-	19-70,4%	16-59,3%	6-22,2 %	9-33,3%	-	2-7,4 %
агрономічний, «агрономія», 50-50	7-14 %	4-8 %	37 – 74 %	30-60 %	5-10 %	13-26 %	1-2 %	3-6 %
ветеринарної медицини, «ветеринарна медицина», 75-75	5- 6,6 %	3-4 %	59-78,7%	46-61,3%	8 - 10,7%	23-30,7%	3-4 %	3-4 %
РАЗОМ: 305 / 305	**33-10,8%**	**15-4, 9 %**	**215-70,6 %**	**167-54,8 %**	**52 -17 %**	**104-34,1 %**	**5-1,6 %**	**19-6,2 %**

Заключним етапом навчання аграрників професійного спілкування був фахово-комунікативний. Рівень оволодіння ними основами професійного спілкування визначався за допомогою контрольної роботи, яка стосувалась змісту фахових дисциплін, мовленнєвого оформлення поняттєвого апарату обраної галузі знань, можливості виконання студентами ситуативно-виробничих завдань комунікативного характеру.

Показники табл. 5 свідчать про ефективність системи роботи з навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу. Цей висновок

підтверджується шляхом порівняння показників експериментальних та контрольних груп. Так, на високому рівні необхідними для організації фахового спілкування знаннями, уміннями та навичками оволоділи 24,7 % студентів експериментальних груп (14,2 % студентів контрольних груп); на достатньому рівні – 58,7 % студентів експериментальних груп (50,5 % студентів контрольних груп). Разом на високому та достатньому рівнях оволоділи зазначеними вище знаннями, уміннями та навичками 83,4 % студентів експериментальних груп (64,7 % студентів контрольних груп). На середньому рівні навчились професійно спілкуватись 16,6 % студентів експериментальних груп (32,8 % студентів контрольних груп). В експериментальних групах були відсутні студенти з низьким рівнем комунікативних знань, умінь та навичок, в контрольних вони становили 2,5 %.

Таблиця 5

Рівні знань, умінь та навичок студентів експериментальних та контрольних груп з основ професійного спілкування

Факультет, напрям професійної підготовки, кількість студентів	Рівні знань, умінь та навичок студентів експериментальних та контрольних груп, кількість, %							
	високий		достатній		середній		низький	
	експе-римен-тальні	конт-рольні	експе-римен-тальні	контро-льні	експе-римен-тальні	контро-льні	експе-римен-тальні	контро-льні
зооінженерний, «зооінженерія», 43-43	11-25,6%	5-11,6%	26-60,5%	22- 51,2%	6 – 13,9%	15- 34,9%	-	1 – 2,3 %
економічний, 125-125	32- 25,6%	18-4,4%	67- 53,6%	61- 48,8%	26- 20,8%	42- 33,6%	-	4 -3,2%
агрономічний, «агрономія», 45-45	9 – 20 %	6-13,3%	29 -64,5%	22- 48,9%	7-15,5 %	16- 35,6%	-	1 – 2,2%
вет.медицини, «вет.медицина», 70-70	18- 25,8%	11-15,7%	44 -62,8%	38 -54,3%	8 -11,4 %	20 -28,6%	-	1-1,4%
РАЗОМ: 283/ 283	**70-24,7 %**	**40-4,2%**	**166-58,7%**	**143-0,5%**	**47-16,6 %**	**93-32,8%**	**-**	**7-2,5%**

Достовірність отриманих даних була підтверджена шляхом використання пакета комп'ютерної програми «Statistica for Windows» [8]. Дана програма дозволила здійснити кореляційний аналіз даних про рівні знань, умінь та навичок студентів експериментальних та контрольних груп з основ професійного спілкування. Визначено, що коефіцієнт кореляції дорівнює + 0,87. Такий рівень відповідає достовірності отриманих результатів у 95%.

Система навчання студентів професійної взаємодії була складовою системи вищого порядку – системи їхньої фахової підготовки, а тому результати експериментальної роботи суттєво позначились на рівні загальної успішності студентів та їхньої загальної активності. Так, аналізуючи результати фахової підготовки випускників, задіяних в експерименті факультетів, виявлено, що більшою була кількість осіб, що отримали диплом з відзнакою, в експериментальних групах – 62 %, в контрольних їхня кількість становила 38 %. Більш активною була участь студентів експериментальних груп в роботі студентських наукових гуртків (68 % студентів експериментальних груп і лише 29 % студентів контрольних груп), призові місця з участі в предметних олімпіадах посіли 8% студентів експериментальних груп і лише 2 % студентів контрольних груп.

Аналіз результатів експериментального дослідження (дані рис.1, 2, табл. 3,4,5) підтвердив доцільність функціонування запропонованої нами системи навчання студентів вищого аграрного навчального закладу професійного спілкування. Визначені рівні фахових комунікативних умінь та навичок студентів свідчать про результативність оволодіння ними основними компонентами професійного спілкування в процесі засвоєння змісту навчальних дисциплін психологічного, мовознавчого напрямів, дисциплін фахового спрямування.

Експеримент підтвердив гіпотезу, що розроблена нами система навчання студентів професійного спілкування є важливим активізуючим, стимулюючим фактором підвищення рівня успішності студентів, а також важливою умовою вдосконалення фахової підготовки.

Література:

1. Барановська Л.В. Навчання студентів професійного спілкування: Монографія. – Біла Церква: БДАУ, 2002. – 256 с.
2. Дьомін А.І., Барановська Л.В. Системний підхід до навчання студентів вищого аграрного закладу освіти професійному вербальному спілкуванню // Наука і сучасність. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2000. – Вип. 1. – Част. 2. – С.54-63..
3. Барановська Лілія. Сутність основних знань, умінь і навичок вербального спілкування // Дивослово, 2000. – № 5. – С.22-23.
4. Барановська Лілія. Навчання студентів спілкування на заняттях з основ психології та педагогіки // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – 32-43.
5. Барановська Л.В. Використання знань змісту загальнонаукових, професійно орієнтованих та спеціальних дисциплін для оволодіння студентами практичними уміннями та навичками з професійного спілкування // Науковий вісник Національного аграрного університету. – К.: НАУ. – 2000. – № 29. – С. 312-320.
6. Барановська Л.В. Технологія навчання майбутніх аграрників вербального фахового спілкування // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Вінниця: ВДПУ, 2002. – Вип. 2. – Част. 2. – С. 175-181.
7. Барановська Л.В. Професійно-комунікативна модель науково-педагогічного працівника вищого аграрного навчального закладу // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. – Одеса: ПДПУ. – 2002. – Вип. 10. – Част. 2. – С. 161-165.
8. Царенко О.М., Злобін Ю.А., Скляр В.Г., Панченко С.М. Комп'ютерні методи в сільському господарстві та біології. – Суми: Університетська книга, 2000. – 203 с.

УДК 372. 854

О.А. Блажко
м. Київ

ГРУПОВА НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ ЗНАНЬ З ХІМІЇ

Відповідно до Державної національної програми "Освіта" (Україна XXI століття) та "Національної доктрини розвитку освіти", загальна середня освіта спрямована на формування та розвиток особистості учня. Тобто, одним із основних завдань педагогічної науки і шкільної практики є формування освіченої, творчої, вихованої, всебічно розвиненої особистості, яка буде уміло використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, критично мислити, осмислювати різноманітну інформацію, прагнутиме змінити своє життя і життя країни на краще [1, 3].

Розв'язання завдань, що стоять перед сучасною українською школою, потребує подальшого вдосконалення не лише змісту та методів навчання, але й організації пізнавальної діяльності школярів.

Проте, як свідчить констатуючий експеримент, проведений нами у загальноосвітніх навчальних закладах сільської та міської місцевості, у школі до цього часу переважають фронтальна та індивідуальна діяльність учнів і недостатньо уваги приділяється груповій навчальній діяльності.

В зв'язку з цим актуальною є проблема вдосконалення організації навчальної діяльності, знаходження відповіді на такі запитання:

– як навчити, як створити умови для розвитку та самореалізації особистості в процесі навчання?

– як, залишаючись в рамках класно-урочної системи, підвищити ефективність навчального процесу, досягти високого інтелектуального розвитку учнів, забезпечити їм оволодіння навичками саморозвитку?

Літературні джерела з педагогіки та шкільна практика свідчить, що у фронтальній роботі надзвичайно складно забезпечити високу активність усіх учнів. Організовуючи фронтальну роботу, вчитель змушений орієнтуватися, головним чином, на рівень середнього учня. На нього розраховані темп роботи, обсяг та рівень складності навчального матеріалу. Учні з низьким рівнем навчальних можливостей за таких умов неспроможні сприйняти і осмислити матеріал у повному обсязі. Зниження темпу фронтальної роботи негативно позначається на сильних учнях.

В індивідуальній навчальній роботі діяльність слабких учнів приречена на невдачу, тому в них є прогалини в знаннях, недостатня сформованість умінь і навичок навчальної самостійної діяльності.

Значні недоліки фронтальної та індивідуальної діяльності компенсує групова діяльність учнів на уроці.

Й.Г. Песталоцці стверджував, що вміле поєднання індивідуальної і групової навчальної діяльності допомагає успішному навчанню учнів, а їх активність і самодіяльність підвищує ефективність уроку [4].

У груповій навчальній діяльності учні показують високі результати засвоєння знань, формування вмінь. Пояснюється це тим, що “в цій роботі слабкі учні виконують за обсягом будь-яких вправ на 20-30% більше, ніж у фронтальній роботі. Групова форма роботи сприяє також організації більш ритмічної діяльності кожного учня” [4].

Шкільна практика свідчить, що в тих класах, де застосовується групова навчальна діяльність, учні показують високі результати в навчанні. Слабкі учні збагачуються новою інформацією, мають змогу вчасно отримати додаткові пояснення з незрозумілих питань. Завдяки контролю з боку сильних учнів вони допускають менше помилок [6].

На відміну від фронтальної та індивідуальної навчальної діяльності, групова навчальна діяльність забезпечує реалізацію в урочний час природного прагнення до спілкування, оскільки воно є однією з функцій групової діяльності.

Аналіз літературних джерел показав, що проблема групової навчальної діяльності школярів в методиці навчання хімії розкривається у дослідженнях таких вчених: Т.В. Самохвалової, Р.Г. Іванової, Н.І. Єфімової, О.Г. Ярошенко, С.А. Кушнірук. Т.В. Самохвалова вивчала оптимальне поєднання на заняттях хімії різних видів навчальної діяльності школярів, у тому числі й групової. Ефективність групової навчальної діяльності перевірялась лише на практичних заняттях. Р.Г. Іванова, одна із перших у методиці навчання хімії, поставила завдання визначити можливість організації групової роботи учнів на уроках хімії, дослідити умови її ефективності. Вона дійшла висновку, що на уроках хімії групова робота можлива, коли використовуються такі прийоми: робота з підручником, виконання лабораторних дослідів, робота з роздатковим матеріалом, розв’язування деяких задач та вправ. Дисертаційне дослідження, виконане Н.І. Єфімовою, також стосується поєднання індивідуальної та колективної роботи учнів. Проте в ньому автор зосередила увагу на використання групової роботи учнів під час вивчення лише однієї теми, а не охопила тривалий період вивчення предмета в умовах групової навчальної діяльності учнів [6].

Цілісну концепцію використання групової навчальної діяльності на заняттях хімії розробила О.Г. Ярошенко, сутність якої становлять зміст і форми цієї діяльності, засоби і методи навчання учнів у складі малої навчальної групи, характеристика її діяльності як самостійної навчальної одиниці шкільного класу, сукупність організаційно-методичних умов групової навчальної діяльності. Внеском у методику навчання хімії є створення технології навчання учнів у складі малих групп [5, 6].

С.А. Кушнірук займалася питанням застосування групової навчальної діяльності на семінарських заняттях з органічної хімії. Вивчала вплив групової навчальної діяльності на розвиток пізнавальної активності школярів [2].

За визначенням О.Г. Ярошенко, групова навчальна діяльність – це сукупна навчальна

діяльність учнів у групах малочисельного складу, що створюються і діють у межах одного класу відносно тривалий час [6].

Учитель в груповій навчальній діяльності керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, які він пропонує групі та які регулюють діяльність учнів. Стосунки між вчителем і учнями набувають співпраці, педагог безпосередньо втручається в роботу груп тільки в тому разі, коли вони самі звертаються за допомогою до вчителя, якщо виникають запитання. Групова навчальна діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює учнів один від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці.

Відомо, що учням буває психологічно складно звернутися за поясненням до вчителя і набагато простіше – до ровесників.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні використання групової навчальної діяльності як засобу оптимізації навчання слабковстигаючих учнів хімії в основній школі.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що групова навчальна діяльність сприяє активізації й результативності навчання школярів, вихованню гуманних стосунків між ними, самостійності, умінню доводити і відстоювати свою точку зору, а також прислуховуватися до думки товаришів, нести відповідальність за результати своєї праці. Групова навчальна діяльність на заняттях створює певні умови для формування позитивної мотивації навчання [4, 5].

Мета групової навчальної діяльності школярів досягається завдяки більш ефективному й більш цікавому засвоєнню базових знань та умінь в умовах співпраці та взаємодопомоги всіх членів групи. Досягнення загальної мети навчання у груповій діяльності здійснюється шляхом послідовного чи одночасного виконання дій окремими членами групи.

Групова навчальна діяльність у порівнянні з іншими організаційними формами має такі переваги:

1) виконується набагато більше за обсягом навчальної роботи;
2) висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь;
3) формується вміння співпраці;
4) формуються мотиви навчання, розвиваються гуманні стосунки між учнями;
5) розвивається навчальна діяльність [4].

Оскільки групова навчальна діяльність учнів від початку й до кінця побудована на сумісних діях і спілкуванні, то завдяки координованим навчальним зусиллям створюється атмосфера демократизму й дружнього спілкування, в якій учні вільно запитують, висловлюють власні думки, сприймають думку інших членів групи.

Основні завдання групової навчальної діяльності учнів полягають в активізації учіння школярів; в забезпеченні оптимального навчання учнів у складі наповнених і переповнених класів; в задоволенні в урочний час потреби у спілкуванні; в перетворенні навчання у доступний і цікавий процес.

Ми передбачаємо, що конструктивне навчальне спілкування під час групової роботи справить позитивний вплив на всіх, без виключення, членів групи і буде посильним і цікавим для учнів з низьким рівнем навченості.

Багаточисленні дослідження свідчать, що оптимальна кількість членів групи є вихідною умовою нормального функціонування групового суб’єкта будь-якого виду діяльності.

Зрозуміло, що склад малої навчальної групи повинен бути такий, щоб в умовах 45-хвилинного заняття групи встигали вирішити поставлені навчальні завдання, а вчитель зміг перевірити й оцінити одержані результати. За цей час групі необхідно здійснити різні види робіт: а) усне опитування; б) виконання тренувальних вправ; в) розв’язування задач; г) перевірка й оцінювання індивідуальних результатів кожного працюючого в групі.

Зважаючи на думку різних вчених, ми в своєму дослідженні зупинились на створенні малих груп учнів із чотирьох осіб. Класи де проводиться педагогічний експеримент мають середню наповненість близько 30 учнів. За такої чисельності у класах працюють 7-8 малих груп на чолі з лідером.

“Лідер – це член групи, який спонтанно висувається на роль неофіційного керівника в умовах певної, специфічної і, як правило, достатньо-значущої ситуації, щоб забезпечити

організацію сумісної колективної діяльності людей для найбільш швидкого й успішного досягнення спільної мети” [6].

Комплектування малих навчальних груп ми здійснювали з дотриманням двох вимог:

1) психологічної сумісності членів групи;

2) дієвості створеної групи, яка, як відомо досягається, тоді, коли половина членів групи характеризуються достатнім та високим рівнем навчальних досягнень.

Для реалізації іншої умови стежили за тим, щоб слабковстигаючі учні були розподілені рівномірно по всіх малих навчальних групах.

В експериментальних класах створено малі групи гетерогенного складу, до яких входять учні з різним рівнем навчальних досягнень. Ми з урахуванням побажань учнів та їх рівня навчальних досягнень поділили клас на малі навчальні групи таким чином, щоб слабковстигаючі учні були по можливості рівномірно розподілені між всіма групами. Консультанта обираємо з учні із високим та достатнім рівнем навчальних досягнень, які становлять не менше половини загального складу кожної групи.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що групову навчальну діяльність школярів можна застосовувати на всіх етапах процесу навчання. Проте на етапі первинного сприймання нового матеріалу належний рівень цієї діяльності досягається лише за умови, що всі учні класу характеризуються високим і достатнім рівнем навчальних досягнень, добре володіють навичками самостійної роботи і виявляють велику працездатність [5, 6].

У педагогічному експерименті ми використовуємо групову навчальну діяльність на етапі закріплення, узагальнення і систематизації знань учнів. Це зумовлено тим, що наші дослідження проходять у звичайних класах загальноосвітніх шкіл, де зібрані учні з різним рівнем навчальних досягнень. У педагогічному експерименті використовуємо однорідну та кооперативну групову навчальну діяльність.

Суть однорідної групової навчальної діяльності полягає в тому, що всім функціонуючим у даному класі малим навчальним групам вчитель дає виконувати одне і те саме письмове завдання.

Однорідну групову навчальну діяльність використовуємо на комбінованому уроці з метою закріплення і узагальнення знань. Вона дає можливість слабковстигаючим учням після пояснення вчителя ще раз почути пояснення консультанта, отримати відповідь на незрозумілі питання і завдання. Особливо така форма роботи ефективна при роботі з учнями із початковим рівнем навчальних досягнень, яким важко з першого разу засвоїти навчальний матеріал.

Вдамося до конкретного прикладу комбінованого уроку з використанням групової навчальної діяльності з метою закріплення знань в 8 класі з теми “Валентність атомів елементів. Визначення валентності атомів елементів за формулами бінарних сполук. Складання хімічних формул за валентністю атомів елементів.” Основна дидактична мета фрагментарного включення у структуру цього комбінованого уроку групової навчальної діяльності школярів – це формування умінь визначати валентність елементів за бінарною формулою та складання хімічних формул за валентністю.

Завдання для діяльності малих груп учнів:

1. Визначте валентність елементів у таких сполуках з киснем: CaO, CO_2, CI_2O_7, P_2O_5, Na_2O, Cu_2O, CuO, AI_2O_3.

2. Заповніть таблицю формулами сполук, складених за валентністю хімічних елементів:

	Br (I)	**O**	N (III)
Fe (III)			
Li (I)			
Cu (II)			

Наведений приклад дозволяє побачити, що навіть нетривале використання групової навчальної діяльності оптимізує комбінований урок.

Кооперативну та однорідну групову навчальну діяльність ми використовуємо з метою узагальнення і систематизації знань учнів. Такі уроки ми проводимо у вигляді семінарських

занять з триелементною структурою, які розроблені О.Г. Ярошенко.

У структурі робочого семінару, що проводиться з метою закріплення і вдосконалення нових знань чи формування практичних навичок і умінь, виділено три взаємопов'язані частини: коректуючу, навчаючу й контролюючу. У двох із них – коректуючій та навчаючій – учні працюють у складі малих навчальних груп.

Під час коректуючої частини консультанти проводять усне опитування всіх членів групи. Спочатку відповідає консультант, показуючи еталонну відповідь, останніми відповідають учні з початковим рівнем навчальних досягнень. Вони мають можливість ще раз почути відповідь членів малої групи і таким чином краще засвоїти навчальний матеріал. Цим самим істотно поліпшуються умови проведення контролю знань: учні почувають себе невимушено, зникають страх і невпевненість, а кількаразове прослуховування відповідей товаришів по групі надається можливість не лише перевірити, а й довчити та повторити матеріал.

У навчаючій частині семінару учні групи спільно працюють над виконанням тренувальних вправ, розв'язують розрахункові задачі, виконують досліди. На таких семінарах є можливість застосувати як однорідну так і кооперативну (коли група працює над виконанням частини спільного для всього класу завдання) групову роботу.

Мета навчаючої частини – забезпечити міцне і свідоме засвоєння базових знань та формування конкретних навчальних умінь.

Контролююча частина передбачена з метою заключного контролю й оцінювання результатів групової роботи на даному семінарі. У цій частині семінару учні індивідуально виконують диференційовані завдання за варіантами.

Вдамося до розгляду конкретного прикладу застосування однорідної групової роботи на семінарському занятті з теми "Хімічні властивості кислот", який проводиться з метою узагальнення і систематизації знань.

<u>Коректуюча частина</u> (10 хв.)

1. Дайте визначення кислот, наведіть приклади.
2. Які класифікації кислот ви знаєте? Наведіть приклади.
3. Перелічіть хімічні властивості кислот.
4. Що таке індикатори? Як вони змінюють своє забарвлення в кислому середовищі.
5. Дайте визначення реакції обміну.

<u>Навчаюча частина</u> (20 хв.)

1. З даного переліку формул випишіть формули кислот: Na_2SO_4, HCI, H_2O, $CaCI_2$, H_2SO_4, $NaNO_3$, HNO_3, CaO, H_3PO_4, P_2O_5, H_2CO_3, CO_2, H_2S. Дайте їм назви, класифікуйте за вмістом Оксигену та основністю. Визначте валентність кислотного залишку.

2. Напишіть рівняння реакцій. Розставте коефіцієнти. Дайте назви утвореним речовинам. Вкажіть тип хімічної реакції.

$Mg + H_2SO_4 \rightarrow \ldots$ $CaO + HCI \rightarrow \ldots$

натрій оксид + нітратна кислота → … мідь + силікатна кислота →…

3. На магній оксид масою 1,2 г подіяли надлишком ортофосфатної кислоти при нагріванні. Яка маса магній ортофосфату утворилася?

<u>Контролююча частина</u> (15 хв.)

Варіант 1(середнього рівня)

1. З даного переліку формул випишіть формули кислот: H_2SO_4, KOH, H_3PO_4, H_2O, $CaCI_2$, MgO, KNO_3, HNO_3. Дайте їм назви.

2. Напишіть рівняння реакцій. Розставте коефіцієнти. Вкажіть тип хімічної реакції.

$Zn + H_2SO_4 \rightarrow \ldots$ $CuO + HCI \rightarrow \ldots$

$Ag + H_2SO_4 \rightarrow \ldots$

Варіант 2 (середнього рівня)

1. З даного переліку формул випишіть формули кислот: H_2SO_3, K_2O, H_2SiO_3, $CaCI_2$, MgO, HCI, KNO_3. Дайте їм назви.

2. Напишіть рівняння реакцій. Розставте коефіцієнти. Вкажіть тип хімічної реакції.

$Ca + H_2SO_4 \rightarrow \ldots$ $FeO + HCI \rightarrow \ldots$
$Hg + HCI \rightarrow \ldots$

Варіант 3 (достатнього рівня)

1. Напишіть рівняння можливих реакцій. Розставте коефіцієнти. Дайте назви утвореним речовинам. Вкажіть тип хімічних реакцій.

$AI + H_2SO_4 \rightarrow \ldots$ $CO_2 + HCI \rightarrow \ldots$
барій оксид + нітратна кислота →…
залізо + сульфатна кислота →…
мідь + ортофосфатна кислота →…

Варіант 4 (достатнього рівня)

1. Напишіть рівняння можливих реакцій. Розставте коефіцієнти. Дайте назви утвореним речовинам. Вкажіть тип хімічних реакцій.

$Mn_2O_7 + H_2SO_4 \rightarrow \ldots$ $Ba + HCI \rightarrow \ldots$
золото + нітратна кислота →…
хром + сульфатна кислота →…
літій оксид + ортофосфатна кислота →…

Варіант 5 (високого рівня)

1. Складіть рівняння реакцій, що лежать в основі схеми. Дайте назви речовинам. Вкажіть тип хімічних реакцій.

$$S \rightarrow SO_2 \rightarrow SO_3 \rightarrow H_2SO_4 \rightarrow MgSO_4$$

2. Аргентум нітрат масою 17 г прореагував з надлишком хлоридної кислоти. Визначте масу утвореного осаду.

З наведеного прикладу видно, що у процесі групового виконання наведених завдань учні спільно вчаться застосовувати теоретичні знання на практиці. При цьому також повторюються такі поняття, як кислота, індикатори, реакція обміну. На такому семінарі учням з високим рівнем навчальних досягнень групова діяльність надає змогу пересвідчитись, наскільки правильно вони уміють розв’язувати подібні завдання. Учням з початковим рівнем навчальних досягнень хід розв’язування додатково пояснює консультант чи хтось із членів групи. Працюючи в групі, учні швидше намічають і реалізують план правильного рішення навчальних задач, а відсутність заборони на навчальне спілкування відіграє важливу роль у формуванні мотивації навчання й підтримці інтересу до процесу засвоєння та закріплення знань, формування вмінь.

Одержання високих результатів групової навчальної діяльності на робочих семінарах потребує, щоб завдання всіх його частин були взаємопов’язані й логічно узгоджені. Це дасть учням змогу побачити й зрозуміти, що групова діяльність на одному етапі семінару є запорукою навчальних успіхів на іншому етапі і забезпечує надійну підготовку до контролюючої частини.

Все це сприяє активізації навчального процесу, привчає учнів до самостійності й систематичної праці, дає учням змогу побачити, як вони засвоїли матеріал окремого навчального блоку.

Таким чином, хочеться відмітити позитивні сторони роботи слабковстигаючих учнів у складі малих навчальних груп:

1) вдосконалюється мовна діяльність;
2) виховується самостійність і наполегливість;
3) активізується пізнавальна діяльність;
4) розширюється джерелознавча база навчання слабковстигаючих учнів;
5) зникає острах та невпевненість у власних навчальних можливостях;
6) стимулюється аналітична і синтетична діяльність мислення;
7) формується позитивна мотивація навчання;
8) розвивається пізнавальна активність;
9) розширюються інтереси, з’являється інтерес не лише до результату й а до процесу засвоєння знань;

Як свідчать наші дослідження, такий підхід до вивчення хімії в основній школі забезпечує успішне засвоєння навчального матеріалу. Учням з високим та достатнім рівнем навчальних досягнень групова навчальна діяльність дає змогу не обмежуватися репродуктивним використанням здобутих знань у подальшій навчально-пізнавальній діяльності і впевнено виконувати завдання, що вимагають використання здобутих знань у нестандартних ситуаціях. Про це свідчить динаміка позитивних змін у результатах тематичного оцінювання навчальних досягнень учнів.

Результати педагогічного експерименту, що триває, дають змогу зробити такі перші висновки:

а) групова навчальна діяльність позитивно впливає на загальний рівень знань, умінь і навичок учнів;

б) учні позитивно ставляться до навчальної роботи і проявляють високу активність;

в) групова навчальна діяльність вивільняє час для індивідуальної роботи вчителя з окремими учнями, надає йому можливість посилити перевірку і контроль за навчальним процесом;

г) завдяки груповій навчальній діяльності з'являється новий мотив – вчитися добре для того, щоб свої знання передати іншим.

Таким чином, групова навчальна діяльність, як окремий вид пізнавальної діяльності школярів, забезпечує ефективне навчання учнів з різним рівнем навчальних досягнень.

Однорідна та кооперативна групова робота не вичерпує всіх можливостей застосування навчання учнів хімії у складі малих навчальних груп, видається доцільним подальше дослідження спрямувати на вивчення впливу групової роботи формування в учнів комунікативних умінь.

Література:

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття).– К.: Райдуга, 1994.–62с.
2. Кушнірук С. А. Групова робота на семінарських заняттях з хімії // Біологія і хімія в школі. –1999. – № 1. – С. 44–46.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. // Освіта України. – № 29, 18 липня 2001 року.
4. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.П. Пєхота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. / За заг. ред. О.М. Пєхоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
5. Ярошенко О.Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика: (На матеріалі вивчення хімії). – К.: Партнер, 1997. – 208 с.
6. Ярошенко О.Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект. – К.: Станіца, 1990. – 245с.

О.І. Буга
м. Вінниця

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНО-ІНДУСТРІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ЕКОНОМІЧНИХ ПОНЯТЬ

Постановка проблеми. Розбудова суспільно-економічного життя в Україні здійснюється вже не один рік. Здавалося би, що життя повинно було навчити і сім'ю, і школу, і ВНЗ щодо питання економічного виховання підростаючого покоління. На жаль, результати спеціального опитування випускників загальноосвітніх середніх шкіл Вінниччини та сусідніх областей, які стали студентами першого курсу педагогічно-індустріального факультету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського засвідчило, що до вирішення цієї проблеми ще далеко.

У процесі виявлення рівня економічної обізнаності випускників загальноосвітніх шкіл нас передусім цікавив той багаж економічних знань, який вони отримали під час навчання в школі. Опитані нами 96 студентів першого курсу педагогічно-індустріального факультету в

перший тиждень навчання на запитання “Перерахуйте економічні поняття, якими ви оволоділи в школі?”, назвали 91 економічне поняття. З них 26-30 понять назвали лише 7 студентів, 21-25 понять – 10 студентів, 16-20 понять – 7 студентів, 11-15 понять – 26 студентів, 6-10 понять – 27 студентів, 1-5 понять – 19 студентів. Між іншим, підручник “Основи економіки” для 11 класу загальноосвітньої школи передбачає, що випускник має засвоїти близько 190 понять.

Серед названих опитуваними економічних понять найчастіше повторюються: валюта – 81 раз, ринок – 62 рази, бартер – 48 рази, бізнес – 46 разів, інформація – 50 разів.

Як бачимо, понятійний апарат сьогоднішнього випускника школи, в подальшому студента, майбутнього вчителя, в економічному плані досить обмежений.

На запитання “Яким економічним вмінням ви оволоділи під час навчання в школі?” опитані нами студенти відповіли: економити гроші – 75 студентів, купувати речі – 29 студентів, продавати речі – 24 студентів, заробляти гроші – 12 студентів, планувати майбутні витрати – 7 студентів, обмінювати валюту – 9 студентів.

Аналіз попередніх досліджень. Відомо, що дослідженням проблеми економічного виховання молоді опікуються представники різних галузей знань: філософи вивчають гносеологічний аспект економічного виховання (В.П. Андрущенко, В. Куценко, В. Шинкарук та ін.); економісти розглядають економічне виховання як істотний фактор формування економічного мислення особистості (Л. Пономарьов, В. Попов, В. Чичканов та ін.); психологи розглядають проблеми економічної психології (Л.Божович, Г.Костюк, К.Платонов та ін.); педагоги досліджують зміст і методику економічної освіти й виховання школярів (А. Аменд, Р. Мачулка, А. Нісімчук, В. Мадзігон, В. Розов, І. Сасова, М. Свіржевський, П. Шемякін, О. Шпак і ін.).

Найменше розроблений педагогічний аспект економічного навчання та виховання. Зокрема, приділено недостатньо уваги проблемі підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів до роботи в школі з економічного виховання учнів, слухачів системи післядипломної освіти. Викликають інтерес праці педагогів В. Абрамова, А. Ахметова, Ю. Васильєва, В. Дідуха, С. Кравчук, В. Мадзігон, А. Нісімчука, О. Падалки, В. Розова, М. Свіржевського, Л. Тимчишин, Б. Шемякіна, О. Шпака та інших, у яких розглядаються загальні питання підготовки майбутніх учителів до здійснення економічного виховання учнів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

На жаль, серед наявних праць педагогів надто мало наукових публікацій, які розкривали б систему підготовки майбутніх вичтелів трудового навчання до економічного виховання учнів у процесі вивчення предметів цього циклу та у позакласній роботі з трудового виховання (М. Вильотник, В. Дідух, С. Лукаш, М. Свіржевський, Л. Тимчишин, Д. Тхоржевський).

Недостатнє вивчення цього питання педагогічною наукою дозволяє констатувати, що сучасна професійна підготовка студентів за спеціальністю “Трудове навчання” не задовольняє належною мірою потреби, пов’язаної з підготовкою учнів до життя та діяльності в складних економічних умовах сьогодення. Учитель трудового навчання нерідко змушений самотужки заповнювати прогалини в своїй економічній підготовці, щоб реалізувати завдання економічного виховання школярів у процесі своєї навчально-виховної діяльності.

Отже, метою нашого дослідження було виявлення шляхів формування в майбутніх учителів трудового навчання економічних понять з тим, щоб вони були в змозі в подальшій роботі здійснювати економічне виховання учнів. Серед завдань ми намітили такі:

– вивчення рівня економічної підготовки студентів педагогічно-індустріального факультету з метою виявлення тієї бази економічних знань, умінь та навичок, на основі якої формується зміст підготовки майбутнього вчителя трудового навчання;

– розроблення системи підготовки майбутніх учителів трудового навчання до засвоєння економічних понять.

Раніше наголошувалось, що студенти педагогічно-індустріальних факультетів характеризуються наявністю бідного переліку практичних умінь і навичок економічного плану. Це пояснюється тим, що їхні економічні знання в процесі навчання не

підкріплюються практичними діями, які б виробляли навички бережливості, економічної витрати часу, дбайливого ставлення до суспільної власності тощо.

На запитання "Чи вважаєте Ви себе підготовленими до економічного виживання?" з опитаних нами студентів відповіли: підготовлені – 14 студентів, не повністю підготовлені – 44 студентів, не підготовлені – 34 студенти, не відповіли на запитання – 4 особи.

Спеціальні дослідження переконують, що нашій молоді властива низька економічна культура. Молоді люди уявляють економіку як необмежене поле споживчого ринку, на якому здійснюються прості бізнес-операції, пов'язані з купівлею-продажем. І не дивно, бо цьому відповідають реалії сьогоднішнього дня. Але наше суспільство йде до цивілізованого етапу ринкового простору з його розвиненою інфраструктурою, коли будуть потрібні особливі уміння і навички для спілкування між людьми на виробництві, в банку, в крамниці, під час влаштування на роботу, заповнення різних декларацій, чеків, купівлі цінних паперів, організації власної справи тощо.

На запитання "До яких видів економічної діяльності залучали вас у школі?" відповіді були такими: торгувати на шкільних ярмарках – 22 студенти, були касирами класних скарбничок – 3 студенти, збирали гроші для потреб класу – 6 студентів, відповідали за збереження шкільного майна – 3 студенти. 62 опитаних заявили, що до економічної діяльності в школі не залучались.

Нас цікавило і питання економічного виховання цих студентів у сім'ї. Дослідження показало, що їх залучали до планування доходів у 23 сім'ях, частково залучали до цієї справи у 19 сім'ях, рідко залучали у 31 сім'ї, зовсім не залучали у 23 сім'ях. Добровільно виконували певні домашні обов'язки тільки 37 дітей, за вимогою батьків – 54 учнів, ухилялися від таких обов'язків – 5 школярів. Батьки систематично контролюють їх домашню навчальну працю у 39 випадках, рідко – у 46 випадках, решта – дуже рідко. З опитаних нами сотні вчорашніх школярів лише 22 під час навчання у школі мали певний розпорядок дня і дотримувались його, 68 – знали про необхідність певного розпорядку дня, але не виконували його, 6 – навіть ніколи не робили спроб жити і працювати за певним розпорядком дня.

Проведене нами дослідження переконує в тому, що:

– випускники загальноосвітніх шкіл – студенти першого курсу педагогічно-індустріального факультету за час навчання в загальноосовітній школі отримали дуже слабку економічну підготовку;

– в системі економічного виховання школярів недостатньо використовуються потенційні можливості предметів трудового циклу;

– найслабкішим місцем в економічній підготовці випускників школи є недостатня їхня практична підготовка, оскільки одержані на уроках економічні знання не знаходили свого практичного застосування.

Зрозуміло, що на такій економічній основі складно формувати в майбутнього вчителя трудового навчання систему економічних понять, щоб він був здатний здійснювати економічне виховання під час своєї професійної діяльності.

У процесі дослідження було виявлено, що підготовка майбутніх учителів трудового навчання на педагогічно-індустріальних факультетах немає цілеспрямованого характеру, а здійснюється в загальній системі їхньої підготовки до навчально-виховної роботи в школі. В цьому плані певну роль відіграють предмети соціально-гуманітарного, психолого-педагогічного та професійного циклу, залежно від закладених у них потенційних можливостей.

Певні можливості для компенсування виявлених прогалин в економічній підготовці студентів закладені в курсі "Основи економічних теорій". Сучасне економічне мислення студентів формується під впливом вивчення нами таких структурованих фундаментальних проблем економічної науки:

– загальні основи економічного розвитку (економічне зростання та його рушійні сили, товарна організація господарства та її роль в еволюції суспільства, ринок як форма

організації суспільного виробництва);

– мікроекономіка (підприємство, підприємництво, маркетинг, менеджемент, капітал, виробничі фонди, затрати виробництва, собівартість продукції, заробітна плата);

– макроекономіка (національний дохід, національний ринок і роль держави у встановленні його рівноваги, фінансова та банківська система України, грошовий обіг, циклічні коливання в економіці та темпи її зростання, особливості економічної кризи в Україні, народонаселеність, зайнятість і соціальний захист населення України, економічна система конкурентного типу та її еволюція, процес становлення соціальної ринкової економіки в Україні, економічний суверенітет України);

– світове господарство (об'єктивні основи інтеграції України в світове господарство, міжнародні валютно-фінансові відносини, економічні аспекти глобальних проблем);

– історія української економічної думки (українська і світова економічна думка).

На жаль, програма курсу основ економічних теорій недостатньо зорієнтована на те, що вчителю трудового навчання не лише треба знати ці економічні теоретичні положення, а й використовувати їх у подальшій практичній роботі.

Навіть короткий огляд згаданої вище проблеми свідчить про те, що в самій економічній науці стався однозначний поворот у бік позитивної інтерпретації ринкової моделі економіки, як більш гнучкої, саморегулюючої, динамічної, а значить, перспективної. Проте ці економічні питання не знайшли належного відображення, скажімо, в змісті психолого-педагогічних і методичних дисциплін [1, 14].

Сьогоднішні програми і навчальні посібники з педагогіки, психології, теорії і методики трудового навчання недостатньо орієнтують майбутнього вчителя до здійснення економічного виховання учнів у процесі навчально-виховної діяльності.

У цьому плані варті уваги думки авторів посібників з педагогіки, які появилися вже у час розбудови нашої держави на нових економічних засадах – засадах ринкової економіки. Так, у посібнику "Теорія і практика українського національного виховання" академік М. Стельмахович у розділі "Трудове навчання" [2, 104-109] ставить ряд запитань, які мають на увазі елементарну економічну підготовку молодших школярів, зокрема:

– формування техніко-технологічних та економічних знань, практичних умінь та навичок, необхідних для залучення учнів до продуктивної праці та оволодіння певною професією;

– ознайомлення учнів з основами ринкової економіки, різними формами господарської діяльності.

Серед останніх видань посібників з курсу педагогіки лише у посібнику М.М. Фіцули "Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти" [3] чітко визначені завдання, зміст і методика економічного виховання учнівської молоді.

Важливим питанням підготовки вчителя до економічного виховання учнів є розкриття змісту цієї діяльності в школі. В цьому посібнику пропонується розкривати такі ідеї: а) економіка розкривається на базі сучасної науки і техніки. Вона має бути рентабельною і ефективною; б) учасник економічної сфери життя має осмислювати свою діяльність у масштабах конкретного виробництва, бути не просто виконавцем, а діловим раціоналізатором, працювати творчо; в) працівник виробництва сумлінно ставиться до праці, дотримується трудової і технологічної дисципліни; г) на виробництві дотримуються наукової організації праці, яка визначає розстановку сил, задає певний режим роботи, забезпечує технологічну послідовність операцій і якість кінцевого результату; д) продукт праці, який не відповідає естетичним смакам, не користується попитом, завдає шкоду виробництву і економіці; е) кожен працівник прагне вносити зміни в свою виробничу діяльність, планує підвищення своєї спеціальності [3, 290 – 295].

Якщо в програмі та посібниках з педагогіки ще в тій чи іншій мірі ставиться питання про підготовку майбутніх уителів до економічного виховання в програмах з загальної, вікової і педагогічної психології немає навіть натяку на питання такої підготовки.

На жаль, курс теорії і методики трудового навчання належним чином також не

орієнтує майбутніх учителів до того, що їм доведеться у своїй навчально-виховній діяльності вирішувати питання економічного виховання школярів. Передусім, у цьому курсі немає спеціального розділу чи теми, а в змісті тем цього курсу не наголошується на тому, що підростаюче покоління треба готувати до життя і діяльності в умовах ринкової економіки, що в цьому відношенні неабияке місце належить вчителю трудового навчання.

Вивчення діяльності педагогічно-індустріальних факультетів з підготовки вчителів трудового навчання в Україні показало, що не проводиться спеціальних семінарів, відсутні навчальні програми з таких курсів щодо економічного виховання учнів.

До недоліків економічної підготовки майбутніх учителів взагалі та вчителів трудового навчання, зокрема, слід віднести й те, що у вищих педагогічних закладах освіти їх не знайомлять з проблемами економіки освіти. Адже фахівець в галузі осіти, на думку О.Т. Шпака, повинен вміти не лише аналізувати результати своєї трудової діяльності, а й раціонально спрямовувати свою трудову діяльність на досягнення найвищих показників, розуміти, від чого залежить її якісний результат, розуміти і вмотивовувати своє прагнення до постійного самовдосконалення. Вчитель має розуміти економічну суть таких факторів, як наповнюваність класів, кількість учнів на одного вчителя, рівень освіти батьків. Особливості розміщення школи в сільській чи міській місцевості, як саме фінансується система освіти, чому рівень матеріального тану освітян повністю залежить від економічного стану держави і рівня наповнюваності бюджету. Майбутні вчителі мають вміти проектувати пожиттєві доходи індивідууму залежно від рівня здобутої освіти. Ось чому повноцінна професійна підготовка студентів вищих педагогічних закладів освіти є неможливою без вивчення ними такої спеціальної дисципліни, як економіка освіти [4, 174].

Цілком очевидно, що реалізація пропонованої О.Т. Шпаком програми курсу "Економіка освіти" в цьому плані викликає неабиякий інтерес. Як видно, з її тематичного плану, вона передбачає розкриття таких актуальних питань:

1. Освіта як система і галузь економіки.
2. Економіка освіти: наука і навчальна дисципліна.
3. Некомерційний характер освіти і ринок освітянських послуг.
4. Господарський механізм сфери освіти.
5. Фінансування системи освіти.
6. Праця і винагорода праці педагогічних працівників.
7. Матеріально-технічна база освіти.
8. Науково-педагогічні кадри і їх відтворення.
9. Соціально-економічна ефективність освіти [4, 177].

У загальній системі підготовки майбутніх учителів трудового навчання до здійснення економічного виховання учнів особливе місце займає курс "Основи економічних теорій". Цей курс відображає нашу економічну дійсність, дає наукове обгрунтування закономірностей розвитку виробництва, знайомить з формами і методами господарювання. Такі знання дають можливість студентам об'єктивно, по-науковому пояснити процеси і явища економічного життя, зі знаннями справи організовувати своє життя і діяльність в економічному плані, організовувати таку діяльність школярів у процесі їхнього навчання.

Уже під час вивчення першої теми "Предмет і метод" студенти знайомляться із історією виникнення і становлення економічної науки, поняттям економічної категорії та закону, особливостями функціонального використання економічних законів на мікро – і макро рівнях у світогосподарському середовищі. Студенти вивчають методи пізнання економічних процесів: загальнонаукові і соціальні, усвідомлюють роль економічної науки у здійсненні соціально-економічних перетворень в Україні.

Вивчення іншої теми "Зміст економічної діяльності суспільства та її результати" дозволяє ознайомити студентів з центральними проблемами економіки. Зокрема, розглядаються потреби як спонукальний мотив економічної діяльності людей, закон зростання потреб їх безмежність, зв'язок з виробництвом і споживанням.

Студенти усвідомлюють економічну діяльність як процес суспільної праці, фактори

економічної діяльності, їх види, типи і функції, суспільний поділ праці як матеріальну основу економічних відносин.

У цій темі розкривається суть суспільного продукту як кінцевого результату економічної діяльності і основного джерела задоволення потреб людини, форми, структура та показники суспільного продукту, роль економічного прогресу в розвитку сучасної цивілізації.

Кількість подібних прикладів можна збільшити.

У процесі експериментальної роботи під час лекцій і семінарських занять з курсу "Основи економічних теорій" особлива увага приділялась головним поняттям і категоріям ринкової економіки, які необхідно знати учням школи. В зв'язку з цим ми склали відповідний перелік питань. Вони зібрані в окрему частину робочої програми під назвою "Учневі про ринкову економіку". Зміст її такий:

– яка економіка називається ринковою? (складові ринкової економіки; соціальна ринкова економіка; поняття ринку, виникнення ринку; історичний розвиток ринкової економіки в Україні; Україна на шляху до цивілізованого ринку);

– анатомія ринку (потреби і ринок; приватна власність – умова свободи ринку; суспільний поділ та кооперація праці – джерело багатого ринку; товар як "клітинка" багатства; капітал і ринок; функції ринку; ринковий механізм; чи існують об'єктивні закони в ринковій економіці?; шляхи становлення цивілізованого ринку в Україні; інтеграція України в світовий ринок);

– ринковий інструментарій (дійові особи ринкової економіки; форми господарських суб'єктів і підприємницьких фірм; бізнес, гроші, акції, облігації, вексель, аукціоніст, брокер, дилер, менеджер, банки, кредит, біржа, доходи, витрати, податки; суб'єкти ринку і право; держава і ринок);

– сучасний ринок: кон'юнктура, маркетинг, менеджемент (поняття кон'юнктури ринку, попит і пропозиція, ринкова рівновага; поняття маркетингу, основні функції та принципи маркетингу, процес управління маркетингом, менеджмент як система управління фірмою в умовах ринкової економіки);

– куди піти вчитися ринковій економіці (назви навчальних закладів, список основної літератури про ринкову економіку, підприємництво, менеджмент, маркетинг).

Під час вивчення цього курсу важливо домогтися того, щоб одержані студентами знання та сформовані на їхній основі погляди перетворилися у переконання, тому що лише за таких умов вони у майбутньому зможуть правильно і цілеспрямовано вирішувати життєві проблеми, пов'язані з організацією економічного виховання учнів, їх трудовою діяльністю у процесі трудового навчання.

Висновки. Аналіз діяльності викладачів і студентів пелагогічно-індустріальних факультетів засвідчує, що для належного виконання майбутніми вчителями трудового навчання функцій, пов'язаних з економічним вихованням учнів, їх відповідним чином треба готувати під час викладання дисциплін навчального плану. Подальші пошуки означеної проблеми треба здійснювати в напрямі розроблення методичних прийомів і засобів навчання для використання під час лекцій, семінарських і практичних занять.

Література:

1. Ахметов А.К. Педагогические основы профессионально-экономической ориентации будущих учителей: Автореф. дис. доктора педнаук: 13.00.01 / Алмаатинский государственный педагогический университет. – Алмааты, 1997. – 43 с.

2. Стельмахович М.Г. Теорія і практика українського національного виховання: посібник для вчителів початкових класів та студентів педагогічних факультетів. – Івано-Франківськ, 1996. – 180 с.

3. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Київ, Видавничий центр "Академія", 2000. – 546 с.

4. Шпак О.Т. Економічна підготовка педагогічних кадрів в системі безперервної освіти. – К.: Четверта хвиля, 2000. – 352 с.

УДК 378.034

Л.І. Бурдейна
м. Вінниця

ВПЛИВ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВНЗ ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Докорінні зміни в політичній та соціально-економічній сферах життя України визначають особливу важливість проблеми формування в студентської молоді як загальної, так і моральної культури особистості. Особливої актуальності зазначена проблема набуває в нинішніх умовах, для яких характерними є нестабільність та суперечливість моральної атмосфери суспільства. Сьогодні суспільство постало перед якісно новими моральними ситуаціями, необхідністю їхньої оцінки та вибору, де кожна людина повинна навчитись пов'язувати власні цінності із загальнолюдськими (гуманністю, справедливістю, миролюбністю, добротою тощо).

Вища школа як одна з визначальних ланок освіти покликана забезпечувати вирішення цієї важливої проблеми, адже студентська молодь у майбутньому є потенційним працівником сфери виробництва, установ культури, освіти. І від рівня їхньої моральної культури в більшості випадків залежить повноцінне життя людини в суспільстві.

Нами досліджувався процес формування моральної культури студентської молоді в умовах роботи ВНЗ, метою якого є аналіз впливу змісту навчальних предметів на моральне виховання молоді.

Нами було проаналізовано праці вчених, які висвітлювали проблеми виховання студентської молоді: формування моральної свідомості і поведінки (В.І. Петрова), культурної ідентифікації та культуростворюючої функції освіти (Є.В. Бондаревська), культури ділового спілкування (Г.А. Дмитренко, Є.А. Дорошенко, В.І. Іванова, Т.А. Ільїна, Г.М. Сагач М.І. Сметанський, В.Ф. Степаненко, Г.П. Чайка, Т.К. Чмут), діловому етикету (І. Афанасьєв, К.В. Романов, Ф.І. Хміль). В окремих працях розглядається моральний аспект соціально-професійної орієнтації студентської молоді (Л.О. Аза), взаємозв'язок морального виховання з навчальним процесом (В.А. Піддубний, М.А. Сакада), характеризуються морально-психологічні засади виховання майбутніх спеціалістів (В.І. Казачков), розкривається сутність такої категорії, як „совість", і її значення як регулятора моральності (Л.Д. Чорна), формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки (О.М. Олексюк, О.Ю. Горожанкіна), простежується значущість самоосвіти та самовиховання у моральному вихованні студентів (М.М. Ковтун) [1, 3, 8,17].

Фундаментальні праці з морального виховання студентської молоді належать Аплєтаєву М.М., Васильєвій З.І., Гришину Д.М. Ці вчені розглянули роль і значення, цілі і зміст морального виховання, виділили й дали характеристику його джерелам та факторам. Ними запропоновані методи діагностики, критерії та рівні морального розвитку, визначені ефективні шляхи формування моральних якостей особистості студента.

Безумовно, ці дослідження є вагомим внеском у науковий та практичний досвід морального виховання. Однак, нині виникла гостра необхідність у розробці нових технологій навчання та виховання, які б були орієнтовані на студента, формували його суб'єктну позицію, високу моральну культуру.

Сфера майбутньої професійної діяльності для більшості студентської молоді виступає найважливішим стимулом навчання. Вимоги до рівня кваліфікаційної характеристики майбутнього спеціаліста економічної діяльності передбачають відповідний рівень сформованості моральної культури особистості.

Знаючи про те, що моральна культура є важливим і необхідним показником для спеціаліста високого рівня кваліфікації, у студента підсилюється прагнення засвоювати моральні принципи та норми і керуватись ними у майбутній професійній діяльності. Тому

процес формування моральної культури студента ми розглядаємо у взаємозв'язку з процесом професійної підготовки майбутнього фахівця.

Теоретично обґрунтовуючи досліджувану проблему, ми зробили висновок про те, що формування моральної культури студента здійснюється на когнітивному, емоційно-мотиваційному, регулятивному та поведінковому рівнях. Ми доводимо, що великі можливості у формуванні моральної культури студента додаються при вивченні навчальних дисциплін.

У дослідженні був проаналізований виховний потенціал змісту навчальних предметів та їхній вплив на виховання особистості студента. Спільно з провідними викладачами, які читають окремі дисципліни, у зміст навчальних програм були внесені деякі корективи, що не суперечать вимогам "Державного стандарту" зі спеціальностей "Педагогіка та психологія", "Соціологія", "Філософія", "Етика бізнесу", "Організація підприємницької діяльності" та ін. З цією метою нами було використане поняття контент-аналізу – методу вияву та оцінки специфічних характеристик текстів та інших носіїв інформації (відео, теле-, радіо, інтерв'ю), в якому у відповідності до цілей дослідження виділяються певні смислові одиниці змісту та форми інформації (наприклад, психологічні характеристики людей, які подають цю інформацію, види взаємодії людей і т.д.) [12].

Контент-аналіз дає можливість виявляти окремі психологічні характеристики комунікатора, аудиторії, інформації та їх взаємодії.

Зміст контент-аналізу навчальних програм свідчить, що певні виховні можливості має дисципліна: "Організація підприємницької діяльності". У змісті програми ми виділили теми, вивчення яких дає можливість формувати не лише професійні якості майбутнього спеціаліста, а і його моральні якості. Тобто, поряд із вивченням основних категорій підприємництва, сутності і специфіки економічної діяльності, засвоєнням конкретних форм і етапів створення й організації власної справи, студенти знайомляться з діловою етикою, "входять" у світ моральних цінностей, пов'язаних із бізнесом, економікою, підприємництвом, паралельно із підприємницьким середовищем вивчається і суть моральної атмосфери на підприємстві. Окрім професійної спрямованості розглядається і моральна спрямованість діяльності, моральні мотиви підприємницької діяльності, дотримання моральних принципів на цивілізованому підприємстві тощо.

На наш погляд, достатніми можливостями в питанні формування моральної культури студентства має навчальна дисципліна "Психологія й педагогіка".

Аналіз програми цієї дисципліни виявив, що формуванню моральної позиції студентів сприяють такі теми курсу: „Структура свідомості", „Воля й характеристика свідомості", „Мотиви й потреби особистості", „Соціальне середовище й особистість", „Соціалізація особистості", „Особистісна відповідальність", „Свобода волі", „Соціальні риси й статус", „Внутрішньособистісний конфлікт", „Лідерство в малих групах", „Стилі керівництва та їх ефективність", „Конфлікти та засоби їхнього вирішення", „Проблемне навчання та ділові ігри".

Під час вивчення даних тем є можливість виділити структуру моральної свідомості, визначити її характеристику, сформулювати моральні потреби, мотиви особистості, виявити етапи формування моральної культури особистості, визначити роль вольових якостей для здійснення моральних вчинків, дотримуватись моральних норм у процесі розв'язання міжособистісних конфліктів.

Значний інтерес у контексті досліджуваної проблеми має навчальна дисципліна "Етика бізнесу". Програма цього курсу містить багато тем, що сприяють розвитку моральної культури майбутніх фахівців.

Завданнями даного курсу є:

1. Вивчення класичних та сучасних концепцій поведінки людини в процесі економічної діяльності.

2. Формування культури поведінки фахівця [3].

Вирішення цих завдань, як свідчать спостереження та бесіди з викладачами і студентами, стає вихідним для подолання майбутніми фахівцями стереотипів адміністративно-командного стилю

керівництва фірмою. Засобом подолання цього стереотипу є оволодіння студентами навичками ділового спілкування через самооцінку вчинків, дій.

Розвитку уявлень студентства про моральні якості, моральну поведінку майбутнього фахівця, його моральну культуру сприяє засвоєння ними навчального матеріалу, що міститься в темах "Бізнес і етика", "Атрибути організаційної культури: припущення, цінності, символіка", "Підтримка організаційної культури: моделювання ролей, критерії мотивацій", "Імідж організації: складові елементи іміджу організації, особистість керівника організації, предметно-просторове середовище організації (взаємодія суб'єктів діяльності)", "Людина в організації" – (Очікування організації, очікування людини, особистісний аспект взаємодії людини і організації. Сприйняття людини в організації іншими людьми. Прихильність до людей, цінностей, вірувань, принципів поведінки. Лідерство – важливий фактор поведінки в організації. Мотивація. Змістовні теорії мотивації. Ієрархія потреб А. Маслоу. Теорії "х" та "у" Мак-Грегора. Соціально-психологічний клімат, комунікації в організації, конспекти та їх види. Етика ділових відносин (Спілкування й етика: мораль, моральність, культура).

У такий спосіб нами проаналізовано програми з філософії, соціології, ділової української мови та ін.

Враховуючи той факт, що формування моральної культури є невід'ємною частиною професійної підготовки майбутніх спеціалістів ми досліджували цей процес у навчальній діяльності, спираючись на концепцію знаково-контекстного навчання, автором якої є О.О. Вербицький [4, 5].

Перш, ніж розкривати ефективність знаково-контекстного навчання у формуванні моральної культури студента ми уточнимо такі поняття як "інформація" і "знання". Інформація в навчанні – це визначена знакова система, текст підручника, мова викладача і т.д. Існує об'єктивно, поза людиною, той чи інший знак як носій інформації певним чином підміняє реальні предмети. Через знаки-замінники на понятійному рівні студент може економно та швидко засвоїти професійну реальність і разом з тим морально етичні цінності. З цією метою студенту необхідно перебудувати свій минулий досвід із врахуванням отриманого нового змісту і зробити його засобом належної поведінки у майбутніх ситуаціях професійного морального вибору подібних до тих, які в цій інформації відображені.

Перехід від інформації до її використання у практичній діяльності опосередковується особистісним смислом, що і робить цю інформацію осмисленим знанням. Інформація набуває особистісного смислу тоді, коли студент інтелектуально та емоційно сприймає її, аналізує, позитивно оцінює та виявляє готовність до втілення у діяльність.

Особистісні смисли перетворюються у соціальні, моральні цінності – у систему відповідального ставлення до природи, праці, суспільства, іншої людини, до самого себе.

Необхідно, щоб кожне нове поняття, яке вводить викладач, перебудовувало структуру минулого досвіду особистості, орієнтувало її на ситуацію майбутнього професійного використання знань. Навіть у звичайній ситуації люди по-різному змушені користуватись продуктами накопиченого досвіду. Таким чином, з'являється можливість мислити творчо. А в нестандартних ситуаціях для їх вирішення виявляється замало існуючих знань. І це спонукає до набуття нових знань. Таким чином, створюється проблемна ситуація. У цій ситуації невідоме задає той самий параметр, якого не має традиційне навчання. І на відміну від "школи пам'яті" тут стверджується "школа мислення", оскільки мислення – це звернення до майбутнього, до ще невідомих ситуацій, нестандартних і несхожих на навчальні задачі. У контекстному навчанні змінюється точка відліку: замість орієнтації на засвоєння продуктів минулого досвіду реалізується установка на майбутню професійну діяльність [14].

Основною одиницею роботи студента і викладача в контекстному навчанні стає не "порція інформації", а ситуація із своєю соціальною невизначеністю і протиріччям.

Зміст, що обумовлює діалогічні стосунки студентів, включених у ситуацію, сприяє формуванню і їх моральних якостей. Оскільки будь-яка предметна дія набуває якості вчинку, який характеризується тією чи іншою мірою відповідальності, справедливості, порядності,

толерантності тощо, то він повинен бути спрямований на інших людей, дотримуватись прийнятих у суспільстві норм і правил, передбачати вчинки інших людей. У діях студентів проявляється моральний смисл, формуються моральні установки. Навчальний матеріал у контекстному навчанні являє собою знакову систему і вона не просто "підміняє" професійну реальність, а відтворює її з необхідною повнотою для досягнення мети навчання і виховання.

Контекстне навчання допомагає подолати протиріччя між індивідуальним характером навчальної роботи студента, його розвитком і колективним характером професійної діяльності, яка передбачає взаємодію і спілкування спеціалістів, особистий внесок кожного досягнення колективних та суспільних цілей; між виконавською позицією студента у навчанні (виконує те, що вимагає викладач) та ініціативною позицією майбутнього фахівця (в предметному та моральному відношенні) у трудовій діяльності. За таких умов формуються моральні якості особистості.

Як ми уже підкреслювали, зміст контекстного навчання виступає не тільки як предметний аспект професійної діяльності, який задається при допомозі системи навчальних завдань, моделей, ситуацій, але і її соціокультурний аспект, відтворюваний різними формами спільної діяльності та спілкування.

Студент засвоює предметний зміст навчання (знання, уміння, навички, досвід професійної діяльності) і займаючи певну позицію у системі взаємодії учасників освітнього процесу, слідує прийнятим нормам моральних стосунків і дій у тій мірі, в якій він тут активний і виховується як особистість.

Вступаючи у взаємини, студенти обмінюються інформацією, оцінками, думками, почуттями і підчас не підозрюють того, що на їх взаєминах позначається як загальна культура суспільства так і моральна. Саме тут створюються умови для взаєморозуміння, узгодженості поведінки, вчинків і відповідно формуються моральні якості.

Знаючи зміст і форми відтворення інформації неважко вибрати і відповідні форми навчання, за допомогою яких студенти включаються у спільну діяльність із викладачем на рівні активності, сприйняття, пам'яті, мислення або соціальної активності. Для різного змісту необхідна різна "потужність" форми або методу навчання. У зв'язку з цим "активні методи навчання" досить умовні, оскільки за умови їх правильного вибору вони спонукають до такого рівня активності, який є достатнім для засвоєння нового змісту. (О.О. Вербицький) [4, 5].

У формах діяльності студентів, що постійно змінюються, у контекстному навчанні постійно відтворюється зміст майбутньої професійної діяльності, зокрема і зміст моральної культури. В результаті цього відбувається розвиток особистості. Важливо і те, що організація діяльності на заняттях в своїй логічній послідовності походить три фази: навчальна діяльність, квазіпрофесійна діяльність і начально-професійна діяльність. Кожна фаза має свої особливості. На проблемних лекціях, семінарах-диспутах планується контекст професійної діяльності. Студенти мають можливість висловлювати власні думки, займати певні моральні позиції та відстоювати їх.

Суть квазіпрофесійної діяльності – є відтворення в аудиторних умовах на мові відповідних наукових дисциплін умов і динаміки виробництва, відносин і дій людей, зайнятих у ньому. Найбільш яскрава форма квазіпрофесійної діяльності – ділова, сюжетно-рольова гра та інші форми ігрової діяльності. Тут вдало моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої праці, задається її контекст. У процесі ігрової діяльності при педагогічно доцільній її організації створюється певна система відносин. Вона сприяє формуванню моральних якостей студентів: повага гідності іншого, визнання за ним права на власну думку і волевиявлення, допомогу і турботу.

У системі науково-дослідної роботи студентів, на виробничій практиці і в дипломному проектуванні реалізуються форми навчально–професійної діяльності, у якій контекст змісту навчання зливається із самою професійною діяльністю, де важливе місце надається і змісту моральної культури особистості.

У процесі проведення наукових досліджень, праці на виробництві студенти залишаються у ролі навчаючих, і, водночас, реально створюють духовні і матеріальні

цінності, дізнаються про нове, використовують отримані знання. У якості перехідних від однієї базової форми до іншої виступають решта форм: лабораторно-практичні заняття, імітаційне моделювання, розгляд конкретних ситуацій, розігрування ролей, спецкурси, спецсемінари, курсове проектування. З переходом від однієї базової форми організації діяльності до іншої студенти отримують більш розвинуту практику використання знань, що засвоюється у функції засобів регуляції власної діяльності та поведінки.

У контекстному навчанні перехід від навчальної діяльності до професійної забезпечується поступовою трансформацією мотивів із навчальних у професійні.

"Пізнання психології людей у складних цілісних проявах, життєво значимих їх переживаннях і вчинках засвоюється лише із контексту їх життя і діяльності" [14].

Таким чином, О.О. Вербицький виділяє ряд положень, що мають безпосереднє відношення до проблеми формування моральної культури особистості.

По-перше, студент в умовах контекстного навчання (контекст життя і діяльності, контекст підприємницької діяльності) наповнює навчально-пізнавальну діяльність особистісним смислом, визначає міру активності, міру включення в діяльність, здійснює подвійний перехід: від інформації до думки, а від думки до дії. Перехід від інформації (наприклад, на лекціях, семінарських заняттях, в період практики і т.д. в умовах реалізації міжпредметних зв'язків, принципу концентризму контекст діяльності збагачується) та її застосування опосередковується думкою, що і робить цю інформацію осмисленим знанням.

По-друге, кожне нове поняття чи положення, яке вводить викладач, перебудовує досвід студента таким чином, що проглядається система його зв'язків із людьми по майбутньому бізнесу.

По-третє, позиція "у відповідь" студента ініціативна в тому випадку, якщо він приймає рішення, здійснює моральний вибір у вірогідних умовах підприємницької діяльності.

Контекстне навчання дає можливість створити систему проблемних ситуацій і дозволяє тим самим забезпечити об'єктивні передумови формування теоретичного, практичного та професійного мислення.

Покажемо, як використовується знаково-контекстне навчання під час вивчення спецкурсу "Етика бізнесу".

У процесі викладання дисципліни доводиться, що бізнес як будь-яка сфера людської діяльності потребує таких самих етичних норм і регуляторів, які існують у суспільстві в цілому.

Крізь призму універсальних, групових і особистісних видів етичних норм дається цілісне уявлення про такі моральні якості як відповідальність, чесність, справедливість, порядність, гідність та ін.

Розглядається проблема співвідношення матеріальних і духовних факторів, вибору мети і засобів її реалізації в підприємницькій діяльності.

Методичні заходи для роботи з кожною темою включали в себе організацію дискусій, проблемних ситуацій, рольових ігор.

Пропонуючи студентам висловити свою думку про співвідношення моралі і підприємницької діяльності, ми ознайомлювали їх із деякими суперечливими думками на цю тему.

У процесі визначення співвідношення моралі і підприємницької діяльності обговорювались такі положення: "Чи узгоджуються, на вашу думку дії, серед яких є незаконні, з основними принципами суспільства?".

1. Підкуп організаційних осіб із метою одержання замовлення.

2. Промислове шпигунство з використанням прихованих камер, мікрофонів, підкуп службовців.

3. Витрати коштів на лобіювання політиків.

4. Брехлива реклама.

5. Випуск морально застарілих товарів довготривалого використання.

6. Видавати таємну інформацію поліції чи в газету про незаконну діяльність фірми,

приховування прибутків тощо [7; 10; 11; 16].

Під час обговорення цих тем, вводимо студентів в особистісно-орієнтовану ситуацію, коли кожний студент знаходиться в ситуації вибору, здійснення якого припускає передбачення наслідків прийнятих рішень: зиск для себе, втрати для клієнтів, партнерів, суспільства загалом. При цьому втрати визначаються не в грошових вимірах, а в особистісних. Особистісно-орієнтована ситуація, що вимагає здійснювати моральний вибір, створюється за допомогою наперед підготовленими запитаннями: Що підприємець, бізнесмен набував як особистість, коли обманював клієнтів, партнерів? Що він втрачав, виходячи із загальнолюдських нормативних принципів? Чи дотримується підприємець морального способу ведення справ чи у нього подвійний стандарт: один – для себе, інший – для партнера?

У результаті бесіди студенти приходять до висновку, що шкода аморальної, нечесної поведінки відбивається на всьому суспільстві і на самих підприємцях, оскільки їхня діяльність соціально-орієнтована. Нечесне ведення справ підриває довіру до фірми, ставить під сумнів якість виробленого товару. Правила етичної поведінки формуються в процесі спілкування підприємців із клієнтами, постачальниками та посередниками.

Предметний, соціально-моральний зміст майбутньої діяльності на терені економіки не може бути відтворений лише за допомогою вправ студентів у застосуванні наперед заданих правил, навчальних завдань тощо.

Відтворення соціально-морального контексту майбутньої діяльності можливе за допомогою активних методів навчання, суть яких полягає у підвищенні пізнавальної активності студентів, розвитку ініціативи, створенні умов для формування якостей особистості (необхідних сучасному фахівцю).

Формування моральної культури студентів в умовах контекстного навчання, що реалізується в єдності з особистісно-орієнтованим навчанням, через навчальні предмети здійснюється на практичних заняттях за допомогою таких активних методів навчання, як рольові та ділові ігри, “круглий стіл”. Наскрізною ідеєю під час їхнього використання було створення ситуації морального вибору, здійснення якого в процесі моделювання підприємницької діяльності, вимагає вибір блага. Конвертованість його полягає в тому, – як підкреслює Ю.О. Шрейдер, –, що благом є добро,”що спрямоване на інших”[18].

Наш досвід показує, що створення соціально-морального контексту майбутньої економічної діяльності стає можливим, якщо в діяльності підприємця реалізується принцип реальності. Суть цього принципу, сформованого Ю.О. Шрейдером, полягає в необхідності співрозмірювати турботу про особисте благо з існуванням чужих інтересів і прагнень. Людина “буде свідомо рахуватися з принципом реальності. Навіть відверте прагнення рахуватися з благом інших або діяти в ім’я цього блага ризикує виявитись невірно зрозумілим і викликати незадоволення. Це реальність, із якою потрібно рахуватись”.

Отже, у процесі формування моральної культури студентської молоді ми прагнули, через створення ситуації морального вибору, щоб:

– у створюваному контексті підприємницької діяльності здійснювався подвійний підхід: “від інформації до думки, а від думки до дії”;

– позиція “у відповідь” студентства була ініціативною за своєю суттю;

– включення студентів у пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну діяльність ставало вихідним для зміни їхньої моральної позиції;

– зміна моральної позиції в напрямі розвитку моральної культури досягалась за допомогою розвитку моральної мотивації, яка співзвучна з цілепокладанням моральної діяльності студентів;

– розвиток моральної мотивації, однією з функцій якої є регулятивно-орієнтована, здійснювався через розкриття зв’язку дій з контекстом підприємницької діяльності;

– оцінка студентами співвідношення між моральною культурою і підприємницькою діяльністю здійснювалась на основі принципу реальності (“співрозмірювання піклування про особисте благо з наявністю чужих інтересів і прагнень” – Ю.А. Шрейдер);

– студенти, наділяючи суттю значення (цінність) підприємницької діяльності, відтворювали її мету, виражали ціннісне ставлення до діяльності підприємця і його особистісних якостей.

Література:

1. Аза Л.А., Бегека Н.А., Казачков В.И. и др.//Формирование духовной культуры студентческой молодежи. – К.: Вища школа, 1991. – 110 с.
2. Ананьев Б.Г. О проблеме современного человековедения. – М., 1997. – 432 с.
3. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29-35.
4. Вербицкий А.А. Вопросы генезиса и саморегуляции познавательной и профессиональной деятельности // Новые исследования в психологии. – 1977. – № 1. – С. 14-29.
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
6. Гайсин Х. Главное – научить быть людьми // Воспитание школьников. – 1992. – № 3-4. – С. 3-10.
7. Джирард Д. Виртуоз торговли / Пер. с англ. В.В. Жданович. – Минск: Парадокс, 1997. – 400 с.
8. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста: Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.
9. Кузин Ф.А., Делайте бизнес красиво. – М., 1995. – 288 с.
10. Линчевский Э.Э. Методика проведения занятий по курсу “Профессиональная этика и психология в торговле”. – М.: Высшая школа, 1983. – 136 с.
11. Макаров С.Ф. Менеджер за работой. – М.: Молодая гвардия, 1989.
12. Набока О. Навчання і виховання майбутніх підприємців.// Рідна школа. – 1999. – № 9. – С. 24.
13. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – С-Пб., 1999. – 720 с.
15. Статінова Н.П., Радченко С.Г. Етика бізнесу: Навч. посіб. – К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2001. – 280 с.
16. Хопкинс Т. – Искусство торговать. – С-Пб., 1996. – 226 с.
17. Чмут Т.К., Чайка Л.Г. та ін. Етика ділового спілкування.– К.: 1999. – 203 с.
18. Шрейдер Ю.А. Этика. – М.: Текст, 1998. – 272 с.

УДК 351: 355: 37

Т.В. Ваколюк
м. Хмельницький

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Оновлення змісту військової освіти згідно з досягненнями психолого-педагогічної науки, сучасних технологій навчання та досвіду бойової підготовки військ, безперервне навчання військових фахівців усіх рівнів кваліфікації, удосконалення організації навчально-виховного процесу, створення сприятливих умов для розвитку науки у вищих військових навчальних закладах та підготовки науково-педагогічних кадрів є основними напрямками реформування військової освіти [3].

Вирішення завдань реформування вищої військової освіти потребує максимально ефективного використання досвіду психології і педагогіки вищої військової школи, пошуку нових методів та засобів навчання. Впровадження цього в практику сьогодення – основне завдання в діяльності педагогічних колективів вищих військових навчальних закладів.

Міжнародна обстановка сьогодення, науково-технічна революція і безпосереднє здійснення міжнародних науково-технічних зв’язків, супроводжуваних значним зростанням і

розширенням культурних і ділових контактів, – усе це висунуло нові вимоги до характеру володіння іноземною мовою і тим самим детермінувало деякі принципи і параметри нових методів навчання, зокрема, іноземним мовам.

Важливу роль для пошуку нових підходів до навчання іноземних мов відіграє зміна соціально-політичної ситуації як у Європі, так і в усьому світі. У зв'язку з переглядом фактичного змісту освіти слід згадати конкретні програми Ради Європи, які охоплюють докорінні проблеми сучасності, що стосуються майбутнього Європейського співтовариства. Ці програми ставлять нові завдання до навчання іноземної мови, нові вимоги до вибору методів навчання.

Проблема комунікативної спрямованості навчання іноземної мови розглядається у психолого-педагогічній літературі, як основна. За останні більш ніж 20 років комунікативний підхід став пріоритетним у теорії та практиці навчання мов. Теоретичну базу комунікативного підходу до навчання мовам складають дослідження Г. Відоусана, Е. Стевіка та інших учених, роботи експертів Ради Європи [7; 8]. Д. Вілкінз запропонував функціональне або комунікативне визначення мови, що стало основою для створення комунікативно зорієнтованих програм навчання іноземним мовам [5].

У сучасній зарубіжній методиці комунікативного навчання іноземних мов комунікативна компетенція розглядається як мета навчання. Комунікативна компетенція включає в себе:

– знання лінгвістичного коду мови, яка вивчається;

– знання правил спілкування, наприклад, як розпочати чи закінчити розмову, які теми слід обговорювати в різноманітних ситуаціях, як правильно звертатись до співрозмовника у різноманітних ситуаціях;

– знання, як використовувати та реагувати на різні типи мовленнєвих актів, наприклад, прохання, вдячність, запрошення тощо;

– уміння використовувати прийоми сприйняття стратегічної компетенції (повторення, перепитування, перефразування тощо) при виникненні труднощів у процесі спілкування [2].

Практична реалізація ідей комунікативної спрямованості навчання іноземної мови в навчальних програмах отримала широке визнання в усьому світі. Різні аспекти комуникативно-спрямованого навчання знайшли своє відображення у працях Волобуєвої О.Ф., Гольдштейна Я.В., Пасова Є.І., Попової Т.П., Сєліванової Є.І., Трет'якової Т.О. Але названі автори не ставили перед собою завдання спеціального дослідження даної системи та розробки спеціального курсу навчання іноземної мови із врахуванням специфіки вищого військового навчального закладу, специфіки оперативно-службової діяльності прикордонників. Особливої значущості в сучасних умовах набуває дослідження комунікативно-спрямованого навчання іноземної мови курсантів Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького (НАДПСУ).

Розширення цілей навчання на початковому етапі вивчення іноземної мови в умовах вищого військового навчального закладу вимагає активізації мовленнєвих вмінь курсантів. Саме на початковому етапі навчання закладаються основи професійних і фундаментальних знань, формуються навички організації інтенсивного навчання іноземної мови курсантів. Безперечно, від рівня розвитку навичок інтенсивного навчання іноземної мови курсантів залежить якість їх навчальної та наукової роботи на старших курсах та кінцевий результат навчання в академії.

Проблема процесу навчання іноземної мови курсантів набуває особливого значення на перших курсах навчання. Це пояснюється тим, що забезпечення раціональної організації пізнавальної діяльності курсантів молодших курсів значною мірою визначає рівень фундаментальної військово-професійної підготовки випускників вищих закладів освіти, адже саме на початковому етапі навчання закладаються основи професійних і фундаментальних знань, формуються навички організації навчання іноземної мови курсантів. Безперечно, від рівня розвитку цих навичок залежить кінцевий результат, якість навчальної та наукової роботи курсантів на старших курсах.

Проблема результативності засвоєння іноземної мови особливо гостро проявляється на

початковому етапі навчання тому, що виявляються протиріччя між рівнем володіння іноземною мовою та базовим рівнем і вимогами, що висуваються програмою ВВНЗ. Навчальні групи у НАПВУ ім. Б. Хмельницького складаються з випускників різних шкіл, з різним рівнем мовної підготовки. З метою виявлення рівня володіння іноземною мовою курсантів першого курсу немовних факультетів було проведено тестування. На підставі вимірів рівня знань було виявлено багато недоліків у мовній підготовці курсантів, що вступили до академії для навчання за напрямом "Право" та "Інженерна механіка".

Раніше при навчанні іноземної мови не враховувалась специфіка вищих військових навчальних закладів та вимоги до підготовки військових спеціалістів. Тому завданням даного дослідження є створення комунікативно спрямованого курсу навчання іноземної мови курсантів-прикордонників.

Оскільки, формування мовленнєвих навичок відбувається в процесі сприймання і відтворення ми вважаємо використання комунікативного методу одним із важливих ланок в системі засвоєння іноземної мови. На нашу думку важливим для навчання іноземної мови в умовах вищих військових навчальних закладів є підбір та організація навчального матеріалу на базі комунікативного методу навчання. Тому метою статті є визначення особливостей застосування комунікативного методу в навчанні іноземної мови курсантів-прикордонників з урахуванням оперативно-службової діяльності.

Багато методистів вважають необхідним ретельний відбір навчальних матеріалів. Доступні матеріали, якщо вони не цікаві для курсантів чи дуже тяжкі, не забезпечують та не сприяють створенню взаємодії, що веде до комунікативності через мову. На думку методиста Д. Ричардса, навчальний матеріал повинен відповідати таким вимогам:

– зосереджувати увагу на комунікативних вміннях вираження думки, інтерпретації, обміну висловлюваннями, сприйманні та обміні цікавою інформацією, а не на презентації граматичної форми;

– включати в себе різноманітні види текстів та інші джерела інформації [5].

І. Ашер, С. Крашен та інші підкреслюють, що при відборі навчальних матеріалів необхідно звертати увагу на наступні критерії:

– врахування потреб, інтересів тих, хто навчається (елементи новизни, цікавості, звертання до особистості курсанта стимулюють мотивацію спілкування);

– співвіднесеність з темою, яка вивчається, та спрямованість на вирішення конкретного комунікативного завдання;

– відповідність не тільки поняттю сучасності мови, але й критеріям нормативності та частотності вживання;

– врахування соціокультурних реалій, що відображають характерні особливості мовної поведінки, дотримуючись етичних та естетичних норм [4; 6; 7].

Ми вважаємо використання аутентичних матеріалів у навчанні ефективним засобом стимулювання виразу думок шляхом мови, яка вивчається, організації колективної взаємодії, підвищення мотивації оволодіння іншомовною культурою.

У дослідженні було визначено, що роль навчального матеріалу в процесі навчання іноземної мови зумовлена цілями використання навчального матеріалу, які включають:

– презентацію нового матеріалу;
– тренування;
– полегшення комунікації в навчальному процесі;
– забезпечення курсантам можливості взаємодіяти один з одним без допомоги викладача.

Мовленнєвий матеріал курсу – лексичний, граматичний, фонетичний – відбирався таким чином, щоб дати курсантам можливість брати участь у всіх ситуаціях спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності, відповідаючи вимогам програми.

Спостереження показують, що успішне формування кожного виду мовленнєвої діяльності можливе за умови побудови навчального процесу на основі принципу комунікативної спрямованості у навчанні, що передбачає оволодіння комунікативною функцією мови: розуміння мови на слух, вміння вести бесіду, складати невеликі

повідомлення певного комунікативного змісту.

Хоча кожен з видів мовленнєвої діяльності виступає окремим предметом вивчення, у реальному спілкуванні жоден з видів мовленнєвої діяльності не функціонує ізольовано. Тому в нашому курсі в процесі навчання відбувається розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності аудіювання, говоріння читання письмо.

Суттєвим недоліком сучасного навчання іноземним мовам є намагання обмежитися формуванням окремо взятим умінням у відриві від інших комунікативних умінь. Відсутність єдності в процесі навчання продуктивних і рецептивних видів діяльності гальмує формування як кожного з них, так і мовленнєвої діяльності в цілому, не сприяє формуванню мовленнєвої компетентності. У навчальному процесі навчання тому чи іншому виду мовленнєвої діяльності повинно бути інтегративним.

Підкреслюючи взаємозв'язок говоріння і аудіювання, письма і читання, важливо враховувати особливості кожного окремого виду мовленнєвої діяльності.

Оскільки навички аудіювання формуються лише в процесі сприйняття на слух, тому потрібно розвивати вміння сприймати мовлення різного темпу, різного інтонаційного і лексичного оформлення.

Важливим є вибір аудіотекстів. Відбір текстів для аудіювання в розробленому курсі здійснювався з врахуванням особливостей оперативно-службової діяльності. Спостереження показали, що процес навчання іноземної мови курсантів стає значно продуктивнішим за умови використання прикордонної тематики. Тексти для аудіювання містять відомості про армію країни, мова якої вивчається, про життя і звичаї її народу, про свята і традиції. Це розвиває світобачення курсантів, викликає почуття причетності до загальнолюдського культурного надбання.

В нашому дослідження ми користувалися також матеріалами преси, та інформацією з відповідних фахових видань, використовувався запис усного мовлення представників іноземних країн, військова документація.

У процесі навчання аудіюванню курсантів ми використовували візуальні і вербальні опори: карти, фотографії, плакати із зображенням військової техніки і спорядження, які можуть бути використані курсантами під час прослуховування тексту.

Відповідно до вимог програми, в розробленому курсі курсанти повинні розуміти літературне розмовне мовлення носія мови у ситуаціях повсякденного спілкування, пов'язаних із задоволенням простих потреб та виконання оперативно-службових обов'язків; виділити тему і суть бесіди, її основний зміст; уміти перепитати, уточнити у випадку затруднення розуміння, спонукаючи до більш докладного пояснення незрозумілого. Курсанти повинні розуміти тему й основну суть інформаційного повідомлення теле- чи радіоновин у звукозапису, програм, що входять у сферу особистої чи професійної (навчальної) діяльності в умовах опосередкованого чи безпосереднього сприйняття. При цьому аудіо- та відеоповідомлення повинні відповідати таким вимогам: доступність у змістовному (значеннєвому) відношенні, нетривалість (повідомлення можуть звучати у формі монологічного висловлення, діалогічного, полілогічного). Аудіоповідомлення можуть бути різного характеру – мовлення партнера в стандартних ситуаціях, дискусії, бесіди, інтерв'ю, оголошення, новини. При аудіюванні розрізняються комунікативні завдання трьох видів – на повне розуміння, часткове розуміння і на розуміння специфічної інформації [2].

Таким чином, при прослуховуванні текстів різного типу курсантам необхідно вміти:

– повно і точно розуміти мовлення партнера у стандартних ситуаціях оперативно-службового спілкування, щоб адекватно реагувати на почуте;

– розуміти основну тему дискусії, бесіди, інтерв'ю, інформаційно-публіцистичної передачі, ведення допиту, розрізняти тематичні блоки, щоб розуміти суть того, що відбувається;

– відбирати та розуміти необхідну інформацію з повідомлення теле- та радіоновин, ігнорувати деталі та перешкоди.

У природному акті комунікації людина висловлюється лише у випадку потреби,

обумовленої якими-небудь обставинами дійсності. За кожним висловленням стоїть певна реалія, яка визначає мотив того, хто говорить.

Тому ми вважаємо необхідним варіювати у процесі навчання говорінню всі відомі форми: монолог, діалог і полілог, які залежать від кількості учасників, що приймають участь у розмові. Адже в звичайних умовах користування мовою ці форми часто переходять одна в іншу. Діалог може перейти в монолог і навпаки.

У навчанні монологічному мовленню розрізняють 2 шляхи: переказ тексту, як ефективний засіб навчання монологічному висловленню, та розгортання висловлення від елементарної одиниці – речення до закінченого монологу [3].

Згідно з цим підходом в розробленому курсі спочатку пропонувалися так звані стимулюючі завдання з подальшою конкретизацією та уточненням того, що було сказано, що веде за собою збагачення обсягу висловлення і спонукає до самостійного розгорнутого висловлення.

В навчанні говорінню ми використовували поширений варіант діалогу – полілог, тобто форму, яка використовується головним чином в міжгруповій взаємодії. Прийомом розвитку полілогу є різні форми драматизації, рольові гри. Дидактична мета використання цієї форми полягала в тому, щоб надати можливості для здійснення активної мовленнєвої діяльності курсантів.

У процесі навчання говорінню важливе місце надається моделюванню ситуацій спілкування. Полілоги розробленого курсу містять різноманітні ситуації оперативно-службової діяльності прикордонників. Заняття курсу містять безліч варіантів та інваріантів ситуацій спілкування на основі інваріантних ситуацій текстів-полілогів. Таким чином, у рамках курсу на кожному занятті забезпечувалось спілкування курсантів іноземною мовою.

Таким чином, в залежності від типу висловлення – монологічне, діалогічне; від різновиду мовленнєвого спілкування – формального, неформального при навчанні мовленнєвої діяльності курсанти повинні опанувати такі навички та вміння:

– розпитати або розповісти про місцезнаходження об’єкта, дізнатись або повідомити про інструкції дій у простих життєвих та оперативно-службових ситуаціях, розпитати, пояснити деталі плану місцевості чи дій, вести допит військовополоненого при навчанні діалогічному мовленню неформального характеру;

– висловити згоду з якою-небудь точкою зору, незгоду, сумнів, аргументовано відповісти на питання, дати свою точку зору щодо проблеми при навчанні діалогічному мовленню формального характеру;

– висловити подив, захоплення, сумнів, незадоволення, розчарування, гнів і т.п., пояснити суть простих проблем, пов’язаних з професійною діяльністю, навчанням, інтересами, описати побачене або почуте при навчанні монологічному мовленню неформального характеру;

– висловити своє ставлення до того, що відбувається, поділитися планами, поділитися країнознавчою інформацією, описати географічне положення, порівняти, проаналізувати політичний та економічний устрій, устрій армії країн, мову яких вивчаємо, звичаї народів країн досліджуваної мови при навчанні монологічному мовленню формального характеру.

Наприкінці навчання за розробленим курсом, який передбачено для початкового етапу навчання, курсантам необхідно опанувати також навичками читання. Критеріями опанування навичок є вміння курсантів отримувати необхідну інформацію з повідомлень, офіційних документів, оголошень, факсимільних повідомлень, інструкцій і т.п., а також знаходити необхідну інформацію у невеликих за обсягом текстах військової тематики.

Під час читання текстів з повним розумінням прочитаного курсанти повинні оволодіти навичками та вміннями:

– довідатися про місцезнаходження необхідного предмета; режим роботи організацій; розклад літаків, потягів, автобусів;

– довідатися про особливості оперативно-службової діяльності прикордонників під час читання військової кореспонденції;

– визначити важливість і зміст ділової кореспонденції;
– проаналізувати і зіставити викладену інформацію з тією, якою володіли раніше;
– одержати необхідну для подальшої роботи цікаву, нову, корисну інформацію;

При читанні текстів з частковим розумінням курсантам необхідно вміти:

– одержати основну інформацію про важливі, цікаві, актуальні події сьогодення;
– порівняти і проаналізувати основні факти викладеного;
– зрозуміти основну думку автора.

Читання з метою пошуку необхідної інформації потребує від курсантів вміння:

– відшукати важливу на даний момент цікаву, нову інформацію у великому обсязі викладеного матеріалу;
– знайти і порівняти потрібну інформацію з різних джерел та логічно пов'язати її в єдине ціле;
– знайти фактичне підтвердження наявної інформації.

Письмо є, як відомо, складним видом діяльності. Продуктом цієї діяльності є текст. У роцесі навчання іноземної мови оволодіння письмом має вирішальне значення. Письмо використовується для контролю, але й у цій функції воно залишає за собою своє основне призначення слугувати засобом контролю знань граматичних форм, структур, а також сформованості лексичних, граматичних навичок і мовленнєвих умінь.

У рамках курсу курсанти мають оволодіти письмом як видом мовленнєвої діяльності. Вони повинні вміти писати короткі повідомлення особистого чи офіційного характеру, поздоровлення. Курсанти повинні вміти написати оголошення, заповнити анкету, скласти автобіографію.

Отже, під час навчання письму курсантам необхідно вміти:

– вести кореспонденцію особистого характеру (записки, повідомлення, поздоровлення), повідомити наявну інформацію зацікавленим особам, вибачитися, висловити подяку;
– поділитися особистим досвідом, планами, описати, що відбулося в житті, події, виразити свою точку зору, переконати адресата у своїй правоті;
– вести кореспонденцію офіційного характеру: автобіографію, офіційний лист;
– написати з метою надання в офіційні інстанції коротку автобіографію, повідомити чи звітуватися про події, які відбулися, висловити подяку, жаль, вибачення;
– поділитися інформацією про побачене, прочитане або почуте;
– доступно інтерпретувати інформацію для зацікавлених осіб;
– проаналізувати і висловити свою точку зору з прочитаного, побаченого;
– описати в деталях потрібний предмет, людину, подію.

Письмові роботи з лексики у розробленому курсі у переважній більшості включають завдання на двосторонній переклад з використанням прикордонної тематики. Швидке виконання подібних завдань свідчить про знання граматичних форм, здатність використання їх при роботі над текстом.

Слід зазначити, що організація навчання іноземної мови на базі комунікативного методу значно покращує рівень розвитку навичок та вмінь іншомовної комунікативної компетенції курсантів.

Результати вивчення особливостей застосування комунікативного методу при навчанні іноземної мови курсантів дозволяють виділити деякі найбільш загальні тенденції:

– звертання особливої уваги на необхідність використання в навчанні іноземної мови комунікативного методу;
– основна увага викладачів зосереджена на індивідуалізації навчання, роботі з малими групами курсантів, широкому використанні методів індивідуальних завдань;
– у процесі навчання іноземної мови курсантів широке застосування знаходять сучасні інформаційні та педагогічні технології, технічні засоби навчання, оцінки результатів і контролю.

Поряд із даними тенденціями, слід мати на увазі, що є ще чимало різних проблем та

невирішених питань.

Накопичений досвід комунікативно-спрямованого навчання становить певний інтерес та надає грунтовної бази для подальших досліджень. Продовжити дослідження доцільно за такими напрямами: створення системи комунікативно-спрямованого навчання іноземної мови для курсів підготовки та перепідготовки офіцерських кадрів, навчання іноземної мови з використанням комунікативного методу навчання під час військового стажування.

Література:

1. Ваколюк Т. В. Педагогічні умови інтенсивного навчання іноземної мови курсантів-прикордонників: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – Хмельницький, 2003. – 215 с.
2. Волобуєва О.Ф. Формування професійно-комунікативної спрямованості у слухачів мовної спеціальності військових вузів: Дис…. канд. психол. наук: 20.02.02. – Хмельницький, 1999. – 195 с.
3. Ракочий В. А. Интенсификация учебного процесса в военно-учебных заведениях. – Хмельницкий: Изд-во Института ПВУ, 1995. – 107с.
4. Asher, I. (1982). Learning Another Language through Actions. The Complete Teacher`s Guidebook (2nd ed.) Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions. – 219 p.
5. Basic American Language Instructor Course. Defense Language Institute, 1992. – 115 p.
6. Krashen S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. – N. Y.: Prentice Hall International Ltd., 1987. – P. 31– 32.
7. Stevick E. Teaching Languages: A Way and Ways. – Rowley, Ma.: Newbury House, 1980. – 168 p.
8. Widdowson H.G. Teaching Language as Communication.-Oxford: Oxford University Press, 1990. – 168 p.

УДК 37.046.16; 378

М.М. Волошин
м. Кам'янець-Подільський

ІННОВАЦІЙНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ТА ГНОСЕОЛОГІЧНІ КОРЕНІ У ФОРМУВАННІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-АГРАРНИКІВ

Процеси глобалізації, перехід від індустріальних технологій до науково-інформаційного виробництва, пов'язані з цими світовими тенденціями сучасні соціально-економічні завдання зумовили необхідність інтеграції освіти, науки і виробництва. Новий етап модернізації вищої освіти, її осучаснення та оновлення відповідно до перспективних цілей та потреб, системи знань, умінь і навичок, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки і технологій – такі винятково важливі завдання розвитку цієї галузі. Їх розв'язання потребує забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку громадян для можливості переходу на наступні ступені.

Одним із пріоритетів економічного розвитку нашої держави є реформування аграрного сектору економіки. Перехід до ринкових відносин зумовив потребу розроблення й використання сучасної техніки та безвідходних екологічнобезпечних технологій за умови конкурентоспроможності продукції, що виробляється в умовах будь-якого типу підприємств з різною формою власності. Механізація технологічних процесів та операцій – одна із найважливіших спрямувань науково-технічного прогресу в агропромисловому комплексі.

У зв'язку з цим зростає значення підготовки фахівців з механізації сільськогосподарського виробництва, які здатні застосовувати в реальних виробничих умовах сучасні екологобезпечні, безвідходні, енергозберігаючі технології. Виробництво на цій основі продукції вітчизняного виробника

забезпечить її конкурентоспроможність і чільне місце у загальній структурі ринку, що сприятиме зростанню економічних здобутків нашої держави. Подальший розвиток цієї винятково важливої галузі агропромислового комплексу потребує забезпечення підготовки високоякісних фахівців.

Здійснений аналіз соціально-економічних і професійних вимог до фахівців аграрно-технічного профілю дав змогу виявити невідповідність між рівнем сучасної підготовки фахівців (бакалаврів, спеціалістів, магістрів) і їх недостатньою готовністю до професійної діяльності в умовах сучасного високотехнологічного виробництва. Отже, склалися суперечності між: – предметним характером навчання та інтегрованим характером сучасної професійної діяльності фахівців різних кваліфікаційних рівнів; – знаннями, яких набуває майбутній фахівець, та його вмінням застосовувати їх у розв'язанні виробничих завдань в умовах реального виробництва; функціональними обов'язками фахівця на виробництві та рівнем їх відтворення в навчальному процесі; – наявним навчально-програмним забезпеченням професійного навчання фахівців різних кваліфікаційних рівнів та вимогами до них в умовах ступеневої освіти; – рівнем усвідомлення навчальної інформації та професійною відповідальністю майбутнього фахівця за кінцевий результат виробничої діяльності в умовах реального виробництва; – процесом навчання та розвитком особистості; – освітнім і розвиваючим компонентами навчання та змістом знань і реальними розумовими можливостями студентів для їх засвоєння; – домінуючими колективними формами навчання та індивідуальним характером опанування знаннями; – методиками інформаційно-пошукового і пояснювально-ілюстративного типів засвоєння знань; – досягнутим рівнем інтелектуального розвитку студента і реально необхідним для засвоєння все нових доз навчального матеріалу та різноманітної інформації; – високим рівнем диференціації знань у формі навчальних дисциплін та інтегрованим характером мислительної сфери студента; – існуючим у навчальних планах співвідношенням дисциплін природничо-математичного й гуманітарного профілів і нахилами студентів; – викладанням і учінням та учінням й пізнавальними можливостями студентів.

Дослідженню професійного становлення приділяється певна увага як у педагогічній теорії, так і в практиці, зокрема: – з філософії освіти (В.П. Андрущенко, В.Г. Афанасьєв, В.Г. Кремень, В.О. Кудін, Б.М. Кедров, М.І. Кондаков та ін.); – теоретико-методологічних проблем неперервної професійної освіти (А.П. Бєляєва, І.А. Зязюн, А.О. Лігоцький, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, І.П. Смірнов, Г.В. Терещук та ін.); – дидактики професійної освіти (С.Я. Батишев, В.П. Беспалько, С.У. Гончаренко, М.І. Махмутов, Л.М. Романишина та ін.); – психології праці (Г.С. Костюк, Г.О. Балл, В.В. Рибалка, Н.А. Побірченко, Б.О. Федоришин та ін.); – загальнотехнічної та професійної підготовки (Ю.К. Васильєв, В.С. Гапоненко, А.І. Дьомін, В.Н. Красильніков, В.С. Лєднєв, М.В. Москвін, В.К. Сидоренко, В.А. Скакун, Д.О. Тхоржевський та ін.).

Таким чином, необхідність удосконалення професійної підготовки фахівців аграрно-технічного профілю в умовах ринку, що пов'язана з розв'язанням окреслених суперечностей, зумовила вибір теми, а недостатність дидактичного забезпечення фахового навчання на основі пошуково-дослідницької діяльності з формування навчально-пізнавальних умінь студентів за умови його інтеграції з аграрно-технічним виробництвом визначила напрям наукового пошуку.

На основі визначених теми, мети, напряму було визначено такі основні завдання дослідження: проаналізувати структуру і характер професійної діяльності фахівця аграрно-технічного профілю в умовах ринку; виявити суперечності між вимогами до професійної компетентності фахівця аграрно-технічного профілю і рівнем сучасної підготовки; побудувати моделі професійної компетентності фахівця аграрно-технічного напрямку; теоретично обґрунтувати систему навчально-пізнавальних та професійних умінь фахівця аграрно-технічного спрямування; сконструювати інтегрований зміст професійного навчання фахівців аграрно-технічного профілю на основі модульно-тьюторсько-рейтингового підходу та визначити засоби його реалізації; розробити складові навчально-методичного забезпечення формування навчально-пізнавальних умінь при підготовці фахівців аграрно-технічного профілю; розробити методику формування навчально-пізнавальних та професійних умінь аграрно-технічних фахівців на основі модульно-тьюторсько-рейтингового навчання деяких дисциплін; експериментально перевірити ефективність

запропонованої модульно-тьюторсько-рейтингової технології підготовки фахівців аграрно-технічного профілю в системі професійної освіти.

Методологічною основою дослідження є філософське положення теорії пізнання, теорії систем; концептуальні положення філософії, соціології, педагогіки, психології, економіки, кваліметрії; загальнонаукові принципи системного підходу і елементи системного аналізу, неперервності освіти, особистісного діяльнісного та індивідуально-творчого підходу до особистості майбутнього фахівця, цілепокладання, самоорганізації, взаємозалежності між розвитком особистості і систематичністю її творчої діяльності; основні положення системно-структурного підходу до вивчення дисциплін.

Теоретичну основу дослідження становлять положення, які ґрунтуються на: психологічній теорії творчої особистості та її розвитку (Г.О. Балл, Б.Д. Богоявленська, Т.В. Галкіна, Р.М. Грановська, Л.Б. Єрмолаєва-Томіна, В.Н. Козленко, О.Н. Лук, В.О. Моляко, Л.Г. Олексієва, Я.О. Пономарьов, В.А. Семиченко та ін.); теорії освітніх систем (А.М. Алексюк, В.А. Афанасьєв, А.П. Бєляєва, В.П. Беспалько, Л.С. Виготський, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, В.С. Ільїн та ін.); психологічних концепціях визначення здібностей (Б.Г. Ананьєв, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, Б.О. Федоришин, В.Д. Шадриков та ін.); теорії і методики професійного навчання (С.Я. Батишев, В.С. Ледньов, Н.Г. Ничкало, О.М. Новіков, І.П. Смирнов та ін.); психолого-педагогічній теорії особистості та її розвитку в процесі діяльності (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, В.С. Мерлін, Г.С. Костюк, Н.Ф. Тализіна, Б.М. Теплов та ін.); психологічні й дидактичні концепції організації навчально-пізнавальної діяльності, зокрема, в системі професійної освіти (Г.О.Балл, П.Я. Гальперін, А.І. Дьомін, В.А.Козаков, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейн та ін.); виявленні механізмів розвитку творчої особистості фахівця (В.О. Лісовська, В.О. Кан-Калик, І.Г. Канєвська, Н.В. Кичук та ін.); психолого-педагогічних основах управління навчально-виховним процесом (В.І. Бондар, Ю.В. Васильєв, Б.С. Кобзар, В.І. Маслов, Р.Х. Шакуров та ін.).

В Україні йде бурхливий процес становлення нової освітньої системи, зорієнтованої, в першу чергу, на розвиток особистості та інтеграцію в європейський і світовий освітній простір. Цей процес складний, неоднозначний і супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії і практиці. Відбувається зміна наукової та освітньої парадигми: пропонується інший зміст, інші підходи, інші правове і етичне поле, відносини та поведінка і, нарешті, інший педагогічний менталітет. Цього вимагають загальні зміни у характері мислення людини: необхідність формування особливого, глобального у межах планети Земля мислення, відмова від позиції унітарного технократизму.

Нова наукова парадигма базується на суттєвій зміні пріоритетів у плані розуміння суспільних процесів. Вона проголошує повний відхід від розгляду суспільного розвитку як індустріального і технократично детермінованого, відмовляється від принципів старої моделі. Головна відмінна риса сьогоднішнього суспільства – визнання необхідності раціонального співвідношенню між матеріальними і духовними цінностями, між технічними і гуманітарними знаннями, пріоритет екологічних цінностей та само реалізації особистості, Найвищою цінністю проголошується розвиток особистої індивідуальності, усвідомлення унікальності і неповторності кожної конкретної людини, для інтересів якої повинні функціонувати всі суспільні інститути [7; 8].

Стосовно нової освітньої парадигми це проявляється у гармонізації інтересів і цілей окремих людей і всього суспільства; спрощення способу і стилю життя, пропаганда стриманості і бережливості на противагу нинішнім зразкам споживання.

У цих умовах традиційна модель освіти, спрямована на передавання майбутньому фахівцю необхідних знань, умінь та навичок, втрачає свою актуальність. Необхідна зміна стратегічних, глобальних цілей освіти, перенесення акценту зі знань фахівця на його людські якості, які одночасно є метою і засобом його підготовки до майбутньої професійної діяльності як процесу, що триває протягом всього життя людини. Внаслідок цього найбільш значимою метою створення та реалізації системи формування навчально-пізнавальних умінь є забезпечення реальних можливостей для включення майбутніх фахівців у творчу професійну діяльність, формування в них здатності до гнучкої зміни своєї діяльності

відповідно до змін соціального та економічного середовища. Саме тому найбільшої ваги і значення набувають такі якості, як сучасний спосіб мислення, рівень культури та інтелекту особистості. Все це вимагає теоретичного осмислення і якісного оновлення системи розумово-професійної підготовки фахівців для народного господарства взагалі і фахівців аграрно-технічного профілю зокрема.

Сучасна професійна підготовка фахівців-аграрників – це складна психолого-педагогічна система з притаманним тільки їй змістом, ієрархією структурних елементів, формами відношень, причинно-наслідковими зв'язками, особливостями навчально-виховного процесу, способами вирішення локальних і системних протиріч. У процесуальному аспекті дана система реалізується ступенево, підпорядковуючись завершеності кожного ступеня на відповідному освітньо-професійному рівні та загальній логіці формування особистості майбутнього фахівця-аграрника. У функціональному аспекті ця система складається з навчальної, виховної і управлінської підсистем, що органічно пов'язані між собою і реалізують у ході професійної підготовки певні функції. У змістовому аспекті як вся система у цілому, так і окремі її частини мають свої принципи, зміст, методи, форми та засоби навчання і виховання [7].

Спрямована на цілісний розвиток особистості майбутнього фахівця аграрно-технічного профілю, система формування навчально-пізнавальних умінь покликана забезпечувати не тільки приріст спеціальних знань, набуття професійних умінь та навичок, а й розвиток у конкретних індивідів, включених у цей процес, адекватних професійним вимогам ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уявлень про себе як фахівця, формування сукупності професійно важливих якостей, у тому числі здатності до постійного самоаналізу та самовдосконалення.

Завдання поліпшення підготовки майбутніх фахівців зумовили потребу в розробці сучасної концепції аграрно-технічної освіти, нових підходів до системи професійного навчання. Головними чинниками нових підходів до підготовки фахівців з механізації сільського господарства є такі: – *соціально-економічні,* пов'язані із змінами у суспільній свідомості і появою нових цінностей в освіті. Суть їх зводиться до саморозвитку, самовиховання, самоосвіти особистості у противагу простій передачі знань; інтереси особистості мають пріоритетне значення порівняно з навчальними планами і програмами; створюються умови для гармонізації відносин людини з природою і суспільством, з державою та іншими людьми. Потрібно подолати існуючий у сучасних ВНЗ розрив між діяльнісною формою підготовки і особистим розвитком кожного студента, що здійснюється одночасно. Адже в основному сучасна система вищої освіти будується на пріоритеті вимог, що виходять з особливостей майбутньої професійної діяльності і фактично являють собою спробу "підігнати" студентів під певні професійні стандарти і норми: передати потрібний обсяг знань, сформувати у майбутніх фахівців-аграрників набір якостей, необхідних для здійснення професійної діяльності тощо. При цьому індивідуальні цінності, інтереси, переваги виявляються значимими лише тоді, коли збігаються з розробленими нормативами. Багатство і різноманітність людської індивідуальності при цьому виявляються професійно незатребуваними; *теоретичні,* зумовлені як соціально-економічними, так і практичними змінами у розвитку вищої аграрної освіти. Ці чинники вимагають розробки теоретичних та методичних основ формування навчально-пізнавальних умінь в майбутніх фахівців-аграрників на підґрунті цілісного уявлення про свою професійну діяльність. При цьому велика роль відводиться вихованню професійно важливих якостей особистості майбутнього фахівця аграрно-технічного профілю, його професійної свідомості і поведінки, а також розвитку індивідуальності; *практичні,* що виникли внаслідок соціально-економічних перетворень у нашій країні, реформування аграрного сектору економіки та використанням нових форм господарювання в умовах становлення ринкових відносин. Крім того, відбувається постійне удосконалення техніко-технологічних основ сільськогосподарського виробництва, що характеризується швидкими змінами техніки та технологій, комплексною механізацією та автоматизацією виробничих процесів, широким застосуванням сучасних

комп'ютерів та програмного забезпечення для автоматизованих систем управління технологічними процесами.

Зміст професійної підготовки з урахуванням наведених нових підходів реалізується у навчально-програмній документації, розробка якої ґрунтується на дидактичних принципах, що визначають відбір навчальної інформації, її структуру, зміст, взаємозв'язки між елементами в процесі створення навчальних планів, програм, посібників та підручників для підготовки фахівців-аграрників. З одного боку, принципи становлять ядро теорії навчання, відображають закономірні зв'язки і відношення цього процесу в найбільш узагальненій формі. З іншого, – вони є вихідними положеннями для організації практики після узагальнення її до рівня теорії.

Принципи зумовлені соціальним замовленням суспільства, вони регулюють процес реалізації педагогічних законів і відображають особливості діяльності викладача і студента. Пізнавши принципи, керуючись їхніми вимогами, викладач надає своїй діяльності цілеспрямованого, логічно послідовного організаційного напряму.

Дидактичні принципи – це основні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до його загальних цілей і закономірностей. У принципах навчання відбиваються нормативні основи навчання, взяті в його конкретному історичному вигляді [7; 8; 9].

Сучасна дидактика стійко дотримується положення, що принципи навчання історично конкретні та відображають нагальні суспільні потреби. Під впливом соціально-економічного прогресу і наукових досягнень, у міру виявлення нових закономірностей навчання, накопичення досвіду практичної роботи викладачів вони видозмінюються, удосконалюються. Сучасні принципи обумовлюють вимоги до всіх компонентів навчального процесу – логіки, мети і завдань, формування змісту, вибору форм і методів, стимулювання, планування та аналізу досягнутих результатів.

Визначення дидактичних принципів як вихідних положень деякої теорії зайняло міцне положення у професійній педагогіці. Принципи навчання виступають в органічній єдності, утворюючи певну концепцію дидактичного процесу, яку можна подати як систему, компонентами якої вони є. В багатьох дослідників залежно від об'єкта та предмета їх вивчення, у посібниках та підручниках наводяться різні варіанти більш або менш еквівалентних систем принципів. Їх аналіз дозволяє виділити як основоположні та загальноприйняті такі принципи: свідомість засвоєння навчального матеріалу й активність у навчанні; наочність навчального процесу; систематичність і послідовність; міцність професійних знань, умінь та навичок; науковість; доступність і посильність; зв'язок теорії та практики; індивідуальний підхід. Суть цих принципів характеризується у багаточисельній педагогічній літературі, наприклад [9].

Різні автори робили спробу визначення принципів навчання фахівців. У більшості з них це розглянуто однобічно і несистемно. Тому ми вирішили сформулювати відповідно до предмета і мети нашого дослідження систему принципів формування навчально-пізнавальних умінь у процесі підготовки фахівців аграрно-технічного профілю. До цієї системи належить такі "класичні" принципи: безперервність, цілеспрямованість, гнучкість та варіативність, індивідуальність, професійне навчання, органічна єдність особистісного і діяльнісного підходів, концентричність подання навчального матеріалу, наступність і прогностичність.

Наприкінці XX ст. соціологія освіти виявила тенденцію до певної модифікації, появи "некласичних" (інноваційних) принципів освіти, спричинену об'єктивними процесами в суспільстві й динамікою самої системи, а самі реформаційні процеси в освіті й суспільстві висунули пріоритетні принципи: інноваційності; інституціальної рефлексії; випереджаючого розвитку освіти порівняно з динамікою соціальних перетворень; формування "вільного освітнього середовища"; освітотворення; "інноваційної педагогіки" [10, 43…48].

Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що навчання майбутніх фахівців-аграрників не тільки дозволяє реалізувати у своєму змісті найважливіші принципи сучасної

системи професійної підготовки, воно створює найбільш ефективні умови для того, щоб студенти оволоділи технологією реалізації відповідних принципів майбутньої професійної діяльності у процесі взаємодії тріади "людина – природа – техніка".

У нових соціально-економічних умовах, притаманних сучасному українському суспільству, формується інноваційна парадигма освіти, в основі якої лежить ідея розвитку особистості того хто навчається. Особистістно орієнтована освіта передбачає перенесення акценту з інформаційно-гностичного підходу на розвитково-діяльнісний, в основі якого – формування особистості, здатної до активної творчої діяльності. Відмова від традиційної парадигми ("знаннєвої") зовсім не означає, що слід відмовитись від повноцінного оволодіння знаннями. Це зовсім не єдина ціль освіти. Знання стають засобом діяльності, в процесі якої відбувається розвиток та становлення особистості того хто навчається. Якщо той хто навчається (студент, курсант, стажист, аспірант тощо) перестає відчувати себе лише об'єктом зовнішніх впливів і перетворюється в суб'єкта освітнього процесу, який здатний самостійно засвоювати, оцінювати та творчо використовувати знання, то можна говорити про розвиток особистості, про її усвідомлювану зацікавленість в одержуванні освіти.

В останні десятиліття на основі досліджень були доказані необхідність та доцільність введення методологічних знань до змісту вищої освіти, в конкретні розробки методичних основ реалізації методологічного підходу в природничій освіті. Однак, не дивлячись на це, на жаль, доводиться констатувати, що методологічні знання так і не стали складовою частиною спеціальних інженерних дисциплін, які вивчаються студентами.

Можна передбачити, що причина подібного недоліку полягає не тільки в слабкій методичній розроблюваності даної проблеми, а в нерозумінні студентами цінності та значимості подібних знань, у відсутності особистої зацікавленості в їх одержуванні. Більш того, за нашими спостереженнями, навіть викладачі не вважають за необхідне виокремлювати методологічні знання як необхідні складові основного навчального матеріалу. А тому-то й не дивно, що при такому підході вони (методологічні знання) не стають невід'ємним об'єктом навчання у ВНЗ. Характерна для методології відсутність зв'язку між пізнаючою людиною та пізнавальним об'єктом – одна із причин відторгнення знань, що здобуваються, оскільки студенти не здатні гідно їх оцінити, виразити критичне відношення до них.

Виділяючи категорію "гносеологічні основи науки" та акцентуючи увагу на вивчення студентами теорії пізнання, при навчанні з інженерних дисциплін підкреслюємо основні відмінності понять "гносеологія" та "методологія", спираючись на філософські визначення цих феноменів. Гносеологія – розділ філософії, який вивчає проблеми пізнання та його можливості, загальні передумови цього процесу, відношення знань до реальності, умови його достовірності та істинності. Методологія – це частина теорії пізнання, яка містить систему принципів та способів організації й побудови теоретичної та практичної навчальної діяльності, а також учіння про цю систему. Зрозуміло, що вона не включає в свій предмет дослідження взаємозв'язок суб'єкта пізнання та його об'єкта, співвідношення пізнання та знання, їх принципову суть та істинність. Вважаємо, що проекція саме цих елементів пізнання на вищу аграрно-технічну освіту (неперервну професійну освіту) дозволить, з нашої точки зору, здійснити суттєвий вплив як на якість навчання, яка забезпечується усвідомленим засвоюванням, так і на процес розвитку особистості в цілому.

Ще з давніх часів античності філософи задумувались про те, як усвідомити й пізнати реальний світ. Починаючи з XVII ст., коли наука стає самостійним видом теоретичної діяльності (тобто з моменту виникнення природознавства яке опиралось на експеримент), проходить наукове осмислення суті знання та способів його добування й обгрунтування. Все це й склало предмет теорії пізнання як частки філософського знання.

Теорія пізнання, як і будь-яка наука, є, з однго боку, системою знань, а з іншого – теоретичною діяльністю, яка характеризується наявністю специфічних методів дослідження.

Відбираючи із цієї теорії навчальний матеріал, який слід включити до змісту вищої освіти (зокрема при вивченні дисципліни "Теоретичні основи навчання технічних дисциплін" студентами інституту механізації і електрифікації сільського господарства Подільської державної аграрно-технічної академії), за основу приймаємо наступні положення, принципи

та постулати, котрі утворюють систему гносеологічних знань: наука як система знань, що структурується і узагальнюється в окремих та фундаментальних наукових теоріях; будь-яке наукове знання певного рівня ідеалізації, котре відображає об'єктивну реальність у вигляді моделей; генезис розвитку наукового знання, котрий зумовлює співвідношення, які склалися між класичною та сучасною наукою; практика як фактор становлення та розвитку наукового знання, критерій його істини; істинність знання в світлі сучасних наукових уявлень; принципи наукового пізнання (детермінізму, відповідності, доповнюваності) як керівництво до дії при побудові теоретичного знання і як прояв теоретичної рефлексії над логічною структурою та пізнавальним змістом тих концептуальних систем, котрі відображають об'єктивну реальність; рівні пізнання – емпіричний і теоретичний, котрі визначають специфіку цього процесу і методи, притаманні для кожного рівня; основні форми наукового пізнання: факт (його модельний характер, взаємозв'язок з досвідом); гіпотеза (роль інтуїції в процесі пізнання); закон (його види, характер встановлюваних зв'язків, межі застосовування); теорія (її структура та взаємозв'язок з процесом наукового пізнання, з його принципами та теоріями); методи пізнання та їх функції (логічні методи, моделювання та аналогія, індукція та дедукція тощо).

Все вищеозначене можна назвати гноселогічними елементами знання, котрими ті хто навчається може оволодіти при умові їх "накладання" на певні освітні галузі знань, які розкривають та ілюструють головні змісти пізнання. Із філософської точки зору, гноселогічний аналіз включає суб'єкта, котрому притаманними є свідомість і воля, та протилежний до нього об'єкт природи, незалежний від свідомості та волі суб'єкта та зв'язаний з ним тільки пізнавальним відношенням. В цьому й полягає його безсумнівне аксіологічне значення знань.

Введення елементів теорії пізнання в "тканину" навчальних дисциплін може змінити ставлення студентів до здобуваних знань завдяки вимогам усвідомленого їх осмислювання, яке закладене в самому змісті гносеології. Очевидно, що теорія пізнання, яка введена в структуру вищої освіти, повинна бути відображеною у всіх навчальних дисциплінах, як природничого так і гуманітарного спрямування. В природничих дисциплінах вона стає системотворчим фактором при відборі та структуюванні змісту освіти, при визначенні методичних підходів до викладу навчального матеріалу.

Виходячи із загальноприйнятого в сучасній педагогіці розуміння змісту освіти, а саме – це "соціально і особистістно детермінована, зафіксована в педагогічній науці уява про соціальний досвід, котрий підлягає засвоєнню підростаючим поколінням" [1, 14]. У відповідності до такого підходу до компонентів цього змісту відносяться знання, способи діяльності, реалізовані в уміннях та навичках, досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісних відношень. Зміст природничих знань може бути представленим у вигляді наступної системи: основні поняття (мова науки), наукові факти, емпіричні та теоретичні закони, наукові теорії, способи діяльності, гносеологічні та оціночні знання. Всі вони взаємозв'язані. Включення ж в дану систему знань гносеологічного характеру як самостійного структурного компонента обумовлено тим, що факти, поняття, закони, теорії та знання про способи діяльності можуть містити ознаки, котрими не можна ігнорувати. Наприклад, науковий факт з позиції "знаннєвого" підходу може повністю виключити в студентів уяву про факт як про знання суб'єктивні (відмінним від фактичного природного, об'єктивного явища), відносним, яке залежить від експериментатора чи спостерігача, засобів та способів його одержування і фіксації тощо. Крім того, існує серія питань, які обговорюються в природничих дисциплінах, котрі в силу своєї самостійності можуть бути включеними в наведену вище систему тільки в аспекті гносеології.

Включення в дану систему оцінних знань (що раніше ігнорувалось в традиційних дидактиках) пов'язане насамперед з тим, що досвід відношень, котрі формуються в процесі навчальної діяльності, є невід'ємною частиною змісту освіти. Оцінні знання, як на якісному рівні (безпосередньо антимоніями "добре – погано", "корисно – шкідливо", "потрібно – не потрібно" тощо), так і на кількісному (шляхом отримання інформації за допомогою числових

оцінок – прикидок, які широко використовуються в науці) сприяють перетворенню знань в особистісні надбання тих, хто навчається. Будь-яка оцінна діяльність є методом пізнання, оволодіння котрим впливає на аксіологічний потенціал особистості і, як наслідок, сприяють її розвитку [2, 28].

Проілюструємо можливості включення гносеологічних основ науки на прикладі технічної дисципліни "Гідропривід сільськогосподарської техніки". Зміст сучасної дисципліни "Гідропривод сільськогосподарської техніки" пронизаний гносеологічними ідеями й включає їх у свою систему (у вигляді меж використовуваності знань, принципів причинності, відповідності, доповнюваності тощо).

Проведений нами аналіз підручників з гідроприводу сільськогосподарської техніки для ВНЗ аграрно-технічного профілю показав, що вони практично нічим не відрізняються від тих, за котрими навчались студенти протягом останніх десятиріч. Окремі перестановки, перетасування глав, тем чи фрагментів навчального матеріалу не змінили змісту вищої аграрної освіти, номенклатура елементів знань залишилась в основному попередньою. Суті й "духу" гідравліки (як базової дисципліни для гідроприводу сільськогосподарської техніки) XX ст. у нових підручниках немає; в них не відображено сучасні гносеологічні підходи. Зрозуміло, ми не пропонуємо збільшити зміст дисципліни, наприклад, за рахунок знань із області теорії графів для енергетичного аналізу роботи гідросистем загалом чи окремих елементів гідроприводу. Мова йде про відображення принципово іншого, ніж у класичній гідравліці, характеру наукового пізнання. Про відображення достовірності й істинності нового знання, способах їх добування та обгрунтування [3, 6; 5, 18].

А тепер розглянемо можливості включення у вищу аграрно-технічну освіту методів пізнання, в тому числі формування умінь, відповідних гносеологічним. Відповідно до змісту мінімуму освіти з дисципліни "Гідропривід сільськогосподарської техніки" (як при підготовці інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва, так і при підготовці інженерів-педагогів в галузі механізації сільськогосподарського виробництва та гідромеліоративних робіт) перші розділи присвячено вивченню методів наукового пізнання. Проте, роблячи спроби розкрити їх зміст, автори підручників залишаються на позиціях попередньої парадигми: повідомляють деякі дані про знання, однак пропускають головне – як їх добувати й усвідомлено використовувати.

По-різному відображено у змісті освіті з гідравліки та гідроприводу методи емпіричного та теоретичного пізнання. Першому відповідають спостереження, експеримент, вимірювання. Уміння студентів спостерігати, проводити досліди, вимірювати певні технічні й фізичні величини вважаються традиційними для занять з гідравліки та гідроприводу. Однак навіть вищевказані уміння в достатній мірі не формуються. Наприклад, уміння спостерігати не розкрито в жодному підручнику із гідроприводу. Вважається, мабуть, що це дуже просто і не потребує спеціальних зусиль як з боку викладачів, так і з боку студентів. Практика ж показує, що грамотно, правильно спостерігати вміють небагато студентів. Усвідомлено прослідкувати логічний ланцюжок – *для чого спостерігати* (ціль), *що* (об'єкт спостереження), *яким чином* (в яких умовах), а тим більше *як оцінити* правильність одержаної інформації студенти самостійно – не можуть. За них це робить викладач або інструкція [4, 59…95].

Те саме можна сказати і про уміння проводити експеримент. Це складна процедура, яка включає планування його проходження, висування гіпотези, моделювання з абстрагуванням від несуттєвого для даного експерименту. У викладанні гідроприводу (як в змісті, так і в процесі викладання) домінують поняття "дослід" та "демонстрація", але не "спостереження" та "експеримент". І той, й інший використовуються насамперед як засіб одержання знання і значно меншою мірою (ступенем) як зміст навчання певній діяльності, формуванні конкретного уміння.

Умінню вимірювати на заняттях із гідроприводу навчають досить ґрунтовно, наприклад, під час проведення практичних та лабораторних робіт, кількість яких є достатньою. Але при цьому практично ніколи не оцінюється достовірність одержаних

результатів. Оцінка як один із методів пізнання, є досить популярним і значущим в гідравліці-науці, проте майже ігнорується при вивченні цього предмету [5, 35-78; 6, 75-91].

До теоретичних методів дослідження в гідроприводі сільськогосподарської техніки відносяться моделювання, ідеалізація, індукція та дедукція, аналіз та синтез. Безумовно, подібний поділ досить відносний, оскільки і на емпіричному рівні при отримуванні нового знання можуть використовуватися аналіз та синтез, індуктивний висновок тощо. З декотрими із цих методів студенти знайомі, й на цій підставі можна судити про формування в них умінь порівнювати, аналізувати, класифікувати, узагальнювати тощо, інакше кажучи, про формування логічного апарату мислення, відповідного певним інтелектуальним умінням. Значно гірші справи з іншими уміннями, котрі необхідні в процесах наукового пізнання, досліджень та одержання нових технічних знань.

З поняттям моделі (знакової моделі, схеми гідравлічної) студенти вже знайомі. Вони розуміють відміну моделі від реального об'єкту чи процесу, можуть навіть обґрунтувати правомірність заміни реального об'єкту ідеальним. Але чи маємо право говорити про сформованість у студентів *уміння моделювати,* тобто виділяти (виокремлювати) суттєве в об'єкті чи явищі, абстрагуватися від несуттєвих зв'язків, здійснювати перенос знання, яке добуте із аналізу моделі, на реальний об'єкт тощо? Чи розуміють вони модельний, ідеальний характер любого знання?

На заняттях із гідроприводу сільськогосподарської техніки студенти найчастіше співвідносять знакову модель (гідравлічну схему) із реальним об'єктом, а принципову відміну будь-якої форми знання (не тільки моделі, схеми, формули тощо) від об'єктивної реальності вони, як правило, не усвідомлюють.

З такими методами наукового пізнання, характерними для одержання нового (суб'єктивно нового в процесі навчання) знання, як *індукція* та *дедукція*, студенти молодших курсів просто не знайомі. Перше поняття пов'язується, наприклад, з електромагнітною індукцією (суто фізичним поняттям), а друге вони взагалі не можуть визначити, пояснити (якщо тільки не згадують А.Конан Дойля). Це ще більш сумно, адже дедуктивний метод широко використовується в змісті шкільної (зокрема, фізичної) освіти в останні десятиліття, саме йому виділяється чільне місце і в методичній літературі. Більш того, "не дійшов" до студентів і гносеологічний цикл пізнання (ланцюжок у вигляді його етапів: наукові факти, гіпотези, моделі, теоретичні прослідковування, експеримент), методично інтерпретований у вигляді одного із основних принципів сучасної методики викладання – циклічності, котрий уже частково реалізовувався в змісті шкільної освіти. Адже саме шляхом усвідомлення студентами циклу процесу наукового пізнання можна на конкретному навчальному матеріалі навчати умінню висувати гіпотези, робити індуктивні та дедуктивні умовисновки тощо.

Зупинимось ще на одному умінні, пізнавальна роль якого під час навчання надзвичайно велика. Мова йде про рефлексію, яка розуміється як уміння виразити, відтворити "світ в собі і себе в світі". Точніше кажучи, вона не відноситься до методів пізнання, її значення значно ширше. З однієї сторони, рефлексія – це самопізнання, самоспостереження, тобто роздуми над самим собою, своєю практичною та інтелектуальною діяльністю, під час якої відбувається пошук суб'єктом відповідей на питання: "Що я роблю? Як? Чому?" З іншої сторони, в предметне поле рефлексії включається розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту та методів пізнання. Ця складова теоретичної діяльності визначається як наукова (теоретична) рефлексія.

Саму теорію пізнання в філософії визначають як складну, багатопланову діяльність, котра включає всі теоретичні методи пізнання. Наукова рефлексія означає теоретичний аналіз знань, прийняття ряду припущень та ідеалізацій, моделювання явищ та процесів. Результатом ж стає теоретична система знань, котра відносно оригінально відображує реальні залежності і разом з тим передбачає цілий ряд припущень, які виникають насамперед на етапі моделювання. Рефлексія над одержаною системою знань приводить до виходу за її межі й народженню нового знання. Саме рефлексія над знаннями (в тому числі й навчальними) є умовою формування гносеологічних умінь в усій їх різноманітності.

У дидактичних дослідженнях останніх років уміння рефлексувати включається до загальнонавчальних умінь, обов'язкових для студентів початкових курсів ВНЗ аграрно-технічного профілю. Враховуючи той факт, що рефлексія здійснюється не тільки по відношенню до себе, але й до знань, які здобуваються, можна представити її у вигляді сукупності таких умінь: 1) здійснювати контроль за своїми діями, в тому числі й розумовими; 2) контролювати логіку розгортання своєї думки (судження); 3) визначати послідовність та ієрархію етапів пізнавальної діяльності, опираючись на рефлексію над досвідом своєї минулої діяльності через пошук її основ, причин та змісту (смислу); 4) помічати у відомому невідоме, в очевидному неочевидне, у звичному незвичне, тобто уміння виявити протиріччя – істинну причину руху думки; 5) здійснювати діалектичний підхід до аналізу ситуації, ставати на позиції різних "спостерігачів"; 6) перетворювати пояснення спостережуваного чи аналізованого явища в залежності від мети та умов; 7) використовувати теоретичні методи пізнання з метою аналізу знання, його структури та змісту.

Вважаємо, що поданий перелік умінь не розкриває всіх можливостей рефлексії. Будь-які прояви оцінної діяльності студентів, їхньої критичності можуть бути її складовими. Рефлексія над знанням, незалежно від того, гуманітарне воно чи природниче, служить підґрунтям (основою) формування уявлень та знань про гносеологію.

Таким чином, потреба врахування нових принципів розвитку освіти та засвоєння студентами гносеологічних основ науки стають сьогодні очевидними, нагальними задачами вищої освіти, адже вони як соціальні константи забезпечують органіку та ефективність її координації (освіти в цілому) з головними напрямами соціального розвитку, а формування навчально-пізнавальних умінь, відповідних суті теорії пізнання, має особливе значення для особистістно-ціннісного відношення студентів (а в майбутньому фахівців) до світу знань, цілісного розвитку особистості.

Література:

1. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. М., 2001. – 244 с.
2. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
3. Ловкис З.В. Гидропривод сельскохозяйственной техники: теория и расчет – Минск: Вышайшая школа, 1990. – 208 с.
4. Лузан П.Г., Дьомін А.І.,Рябець В.І. Формування активності студентів у навчанні: [Монографія] / П.Г. Лузан, А.І. Дьомін, В.І. Рябець. – К.: Вища шк., 1998. – 192 с.
5. Немировский И.А. Графо-аналитический метод расчета гидроприводов. – М.: Машиностроение, 1968. – 144 с.
6. Немировский И.А. и др. Гидроприводы сельскохозяйственных машин / Маркин В.Ф., Середа Л.Н., Яницкий В.В.; Под ред. И.А. Немировского. – К.: Техніка, 1979. – 139 с.
7. Волошин М.М. Основи теорії та методики навчання технічних дисциплін у вищому закладі освіти аграрно-технічного профілю: Монографія / За ред. Дьоміна А.І., Самокиша М.І. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – 336 с.
8. Зміст і процес підготовки фахівців з механізації сільського господарства / Г.І. Подпрятов, В.М. Манько, П.Г. Лузан; За ред. В.М. Манька. – К.: Національний аграрний університет, 2003. – 408 с.
9. Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б.С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1990. – 224 с.
10. Герасіна Л.М. "Некласичні" принципи функціонування освіти як соціальні константи, що забезпечують її керованість. // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 2002 р., № 3 (36), С. 43…48., – (160 с.).

УДК 377.1

О.М. Вознюк
м. Львів

ГУМАНІТАРНІ ІНТЕГРОВАНІ ЗНАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК СИСТЕМА

Проблема гуманітарної підготовки студентів у вищих закладах освіти в сучасних умовах стає все більш актуальною у зв'язку з новими вимогами до фахівців. Це передбачає наповнення процесу навчання і виховання гуманітарним змістом, котрий узгоджується із кращими надбаннями цивілізації, орієнтований на безпосередній розвиток людини і відповідає потребам її самореалізації й актуальним завданням відродження культури. У сучасних умовах актуальність дослідження проблеми викладання гуманітарних дисциплін у технічних вищих навчальних закладах визначається завданнями реформування освіти. До стратегічних цілей реформи вищої школи віднесені: підвищення освітнього і культурного рівня суспільства; демократизація, гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу. Саме тому гуманізація інженерної освіти означає розширення обсягу та поглиблення вивчення суспільних наук.

Суперечності, які виникають між соціальними потребами гуманітаризації процесу навчання у вищих навчальних закладах технічного профілю і традиційними формами та методами організації навчання гуманітарних дисциплін, окреслюють загальну проблему оновлення змісту і форм навчання гуманітарних дисциплін. Інтегративний підхід до структурування гуманітарних знань у професійній технічній освіті є одним із ефективних шляхів подолання суперечностей між необхідністю забезпечити духовний розвиток особистості фахівця та традиційними способами навчання гуманітарних дисциплін у вищому технічному навчальному закладі. Розв'язання проблеми формування системи інтегрованих гуманітарних знань пов'язано з розвитком ідеї національної і загальнолюдської культури в змісті освіти. Інтеграція гуманітарних знань у соціальну картину світу сьогодні визнана на рівні її доцільності, однак конкретні розробки змісту, форм та методів такої інтеграції, виявлення її тенденцій та закономірностей досліджуються в основному на емпіричному рівні. Оптимізація навчального навантаження студентів вищих технічних навчальних закладів із одночасним збереженням повноцінного змісту професійної та загальнокультурної підготовки має важливе значення для подальшого розвитку теорії і практики педагогічної науки. Не менш важливим є забезпечення системності гуманітарної освіти у технічних університетах.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема гуманітарної підготовки у технічних університетах вивчалася у різних аспектах, зокрема: методологія гуманізації освіти (І.А.Зязюн [4], Н.Г.Ничкало [6]), гуманізація та гуманітаризація вищої освіти (Г.О.Балл [1], С.У.Гончаренко), викладання гуманітарних дисциплін у вищому технічному навчальному закладі (Л.М.Клімашевський, В.Ю.Середа), інтеграція та укрупнення дидактичних одиниць (А.П.Беляєва [2], М.Н.Берулава [3], І.М.Козловська [5]), культурологічні аспекти підготовки фахівця (Г.П.Васянович, О.Л.Шевнюк [7]), формування мовленнєвої культури інженера (Т.Є.Гончаренко, Т.П.Рукас), питання психологічної та педагогічної підготовки інженера (В.А.Козаков, В.А.Семиченко, М.В.Фоміна, К.Чарнецкі) та ін. Разом із тим, теоретичні основи формування системи гуманітарних інтегрованих знань, зміст та форми її реалізації у вищому технічному навчальному закладі не були предметом спеціального наукового дослідження. Знання, які передбачаються для засвоєння студентами технічних університетів є уніфікованими і недостатньо відображають специфіку майбутньої професії. Вони недостатньо систематизовані і не формують у студентів цілісної системи загальної та професійної культури. Тому, **мета даної статті** – теоретично обґрунтувати і розробити систему гуманітарних інтегрованих знань студентів у формі метапредмета в технічних університетах.

Покажемо досягнення поставленої мети за таким планом:

1. Стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці.
2. Концептуальні засади та принципи формування системи гуманітарних інтегрованих знань студентів технічних університетів.
3. Критерії відбору змісту інтегрованих гуманітарних метапредметів.

1. У науково-педагогічній та спеціальній літературі досліджуються методологічні проблеми гуманізації інженерної освіти, співвідношення технічного і гуманітарного знання в інженерній діяльності, теоретичний і педагогічний аспекти гуманітаризації інженерної освіти. Показано, що предмети гуманітарного циклу не мають прикладного рівня, виходу в інженерно-виробничу практику. Аналіз теоретичних основ формування знань з деяких гуманітарних дисциплін (культурології, психології, педагогіки та української мови) показує, що гуманітаризація загальної освіти передбачає інтеграцію різнорідних знань про людину, її мислення, про природу й суспільство, одержаних при вивченні різних навчальних предметів, в єдину наукову картину світу. Це передбачає не предметний, а галузевий принцип побудови навчального плану. У контексті теорії навчання переорієнтація освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу й, насамперед, світу культури, світу людини, передбачає систему заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах навчання.

Оновлення змісту освіти і предметних методик передбачає укрупнення дидактичних одиниць, включення в навчальні плани інтегрованих курсів, спроби створення надпредметних навчальних курсів. В останні роки в змісті освіті обґрунтовуються метапредмети – стійкі предметні конструкції, що дозволяють системно планувати і вибудовувати процес навчання. Саме вони можуть, на наш погляд, виконувати роль навчальних курсів, які уособлюють систему інтегрованих знань.

Можливості гуманітарних знань у формуванні професійної та загальної культури інженера використовуються далеко не повністю і рідко на максимальному рівні. На основі проведеного анкетування щодо доцільності укрупнення на основі інтегративного підходу навчальних предметів отримано наступні результати: 7% опитуваних задоволені існуючою системою викладу і мають зауваження лише до змісту навчального матеріалу; 61% – вважає, що гуманітарні знання доцільно подавати більш крупними блоками, однак не знає способу такого укрупнення; 32% – вважають, що гуманітарні знання у вищій технічній школі доцільно викладати у вигляді проблемних блоків споріднених дисциплін.

Таким чином, результати аналізу стану теорії і практики формування системи інтегрованих знань з гуманітарних дисциплін студентів технічних університетів показує, що гуманітарні дисципліни викладаються ізольовано. Теоретичні курси містять мізерну кількість годин, які на практиці не спроможні забезпечити засвоєння цілісної системи гуманітарних знань, що є основою загальної та професійної культури інженера. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки нових підходів до формування професійної технічної освіти, зокрема, її гуманітарного компоненту.

2. Інтеграція гуманітарних знань студентів технічних університетів є інструментарієм цілеспрямованої гуманітаризації технічної освіти, що дає змогу сформувати цілісну систему гуманітарних інтегрованих знань студентів з урахуванням специфіки професійної діяльності фахівця. Авторський підхід до інтеграції гуманітарних базується на положенні, що у формуванні знаннєвої основи професійної культури фахівця інтеграція є найбільш доцільним засобом, який одночасно забезпечує функціонально повний мінімум гуманітарних знань та усуває перевантаження студентів фактичним матеріалом. Інтеграція обрана провідною ідеєю формування змісту знань, оскільки у технічному університеті час на вивчення гуманітарного циклу є обмеженим і їх призначення суттєво відрізняється від призначення в гуманітарному університеті. Для обґрунтування доцільності її використання виділено такі передумови формування системи інтегрованих знань студентів технічних університетів:

– *методологічні* (виникнення нової якості в процесі інтеграції, яке спирається на методологічний принцип розвитку; передбачення низки послідовних етапів інтеграції гуманітарних знань у інтегровані блоки – метапредмети – забезпечує послідовне формування та розвиток цих знань на основі принципу причинності; обґрунтування існування підстави для інтеграції забезпечує формування реальних передумов для інтеграції у кожному конкретному випадку і відповідає методологічним принципам об'єктивності та науковості; вимога наявності різнорідних елементів для інтеграції та вимога їх певної тотожності; інтегративний підхід);

– *соціологічні* (забезпечення формування загальнолюдських цінностей);

– *психологічні* (принцип єдності свідомості та діяльності, забезпечення формування інтегрованих асоціацій та професійного мислення);

– *загальнопедагогічні* (реалізація якісно нових інтегративних підходів до структурування та мотивації знань з гуманітарних дисциплін);

– *дидактичні* (формування знаннєвої основи загальної та професійної культури сучасного інженера і доцільність побудови гуманітарних інтегрованих метапредметів в умовах технічного університету);

– *методичні* (урахування специфіки професійної підготовки інженерів; орієнтація на сучасний розвиток та прогностичні тенденції у розвитку галузі в контексті їх внеску у загальну культуру; формування логічного розвитку гуманітарних знань; розробка трьохрівневої методики вивчення метапредмета тощо).

На основі зазначених вище передумов, формулюємо *концептуальні засади інтеграції знань з гуманітарних дисциплін студентів технічних університетів:*

1. Для формування цілісної загальної та професійної культури сучасного інженера необхідна знаннєва основа, суттєвим компонентом якої є гуманітарні знання.
2. Основну ідею інтеграції гуманітарних знань складає навчання за інтегрованими блоками гуманітарних дисциплін (метапредметами), скоординованими між собою тематично і хронологічно.
3. Основним інструментальним засобом побудови цілісної системи гуманітарних знань студентів технічних університетів є інтегративний підхід до формування змісту та організації форм навчання, виходячи з об'єктивного зв'язку між процесами систематизації та інтеграції знань.
4. Цілі формування системи інтегрованих знань полягають у забезпеченні єдності особистісно орієнтованого та інтегративного підходів до формування професійної культури інженера.
5. Інтеграція знань з гуманітарних дисциплін базується на визначених методологічних, соціальних, психологічних, педагогічних та методичних передумовах.
6. Формування системи інтегрованих знань студентів технічних університетів конкретного профілю має ряд особливостей, зумовлених специфікою професійної діяльності.
7. Реалізація моделі формування системи інтегрованих знань з гуманітарних дисциплін передбачає дотримання ряду вимог та умов, які забезпечують її ефективність в навчальному процесі.

Основними *принципами формування системи інтегрованих знань студентів технічних університетів є:* пріоритет кінцевої мети (професійна підготовка і розвиток особистості інженера є двоєдиною ціллю професійної освіти, що передбачає оптимальне поєднання спеціальних та гуманітарних знань у її змісті), єдність загальної та професійної культури (культурологічна підготовка інженера є повноцінним компонентом цілісної системи його професійної освіти); професійна спрямованість (орієнтація гуманітарних дисциплін на практичні потреби студентів, їх інтереси і запити, що передбачає органічне поєднання технічних та гуманітарних складових), креативність (формування системи інтегрованих знань з гуманітарних дисциплін сприяє реалізації творчого потенціалу майбутнього інженера), гуманізація (формування не лише професіонала, а й особистості майбутнього інженера можливе за умови пріоритету гуманістичних ідей у процесі професійної підготовки), метапредметність (процес вивчення гуманітарних дисциплін у технічних університетах доцільно реалізувати шляхом метапредметів – систем інтегрованих знань, зміст яких базується на знанннєвій основі кількох гуманітарних дисциплін і об'єднаний спільною дидактичною метою), моделювання і розвиток (модель системи інтегрованих знань з гуманітарних дисциплін у технічному університеті відображає її сутність з урахуванням змінності системи та можливостей її розвитку).

Модель професійно спрямованої інтеграції гуманітарних знань студентів технічних університетів показана на рис.1.

3. Формування системи гуманітарних знань є не метою, а тільки базою, знаннєвою основою для формування культури інженера. Гуманітарні знання, хоча не входять у зміст професійної підготовки інженера, однак сприяють позитивним змінам якостей особистості, яка після цього сприймає професійні знання з позицій якісно вищих в загальнокультурному, творчому, емоційному та інших аспектах. Вони посилюють мотивацію засвоєння професійних знань, сприяють усвідомленню власних можливостей та цілей студента. На цій основі розроблено *критерії відбору змісту інтегрованого гуманітарного метапредмета для вищих технічних навчальних закладів:*

Рис.1. Система гуманітарних інтегрованих знань студентів технічних університетів

- цілісне формування особистості професіонала можливе лише на основі інтегративного підходу до змісту освіти;
- значущість конкретних гуманітарних знань визначається специфікою професійної діяльності та необхідним рівнем загальнокультурного розвитку особистості;
- структурування змісту навчального матеріалу з гуманітарних дисциплін спрямоване на формування цілісної системи гуманітарних знань особистості з урахуванням особливостей

майбутньої професійної діяльності студентів;

• доцільним є створення гуманітарних метапредметів для вищих навчальних закладів технічного профілю, які інтегрують зміст кількох споріднених гуманітарних дисциплін;

• в інтегрованих метапредметах забезпечуються взаємозв'язки та оптимальне співвідношення між знаннями з гуманітарних дисциплін, які інтегруються у цьому блоці, і одночасно – професійне спрямування інтегрованого метапредмету як цілого; оновлення змісту знань, які формують професійну культуру інженера, зумовлене постійними змінами соціальних умов та переоцінка цінностей;

забезпечення освоєння інваріантного, класичного змісту гуманітарних знань, незалежно від профілю навчального закладу необхідне для формування духовної культури особистості фахівця;

виявлення та аналіз "прихованого змісту" гуманітарних знань, який несвідомо закладається авторами навчальних програм, передбачає контролю його впливу на чуттєво-емоційну сферу студентів.

Теоретичні основи такої системи базуються на загальній концепції розвитку професійної освіти, згідно з якою передбачається посилення гуманітарної підготовки у вищих технічних навчальних закладах, встановлення раціонального співвідношення технічної та гуманітарної складових вищої освіти, формування творчо мислячого спеціаліста, а також визначаються проблематикою інтеграції та систематизації змісту сучасної професійної освіти. Ці проблеми можливо розв'язати на принципово новому рівні конструювання змісту освіти, а саме метарівні, що передбачає функціонування у технічних університетах навчальних метапредметів, у змісті яких органічно поєднуються предметні та інтегративні блоки знань. Такий підхід дає можливість логічно об'єднати в один навчальний курс декілька гуманітарних дисциплін за умови збереження їх індивідуальних ознак.

Метапредмет «Культурологічна підготовка інженера» призначений для студентів технічного університету і будується на основних культурологічних ідеях про єдність загальної та професійної культури інженера. Його компонентами є "Культурологія", інтегративний курс "Психологія і педагогіка" та тематичний модуль "Мовленнєва культура інженера". Для інженерів залізничного транспорту метапредмет має ряд специфічних особливостей. Особливістю методики метапредмету є перш за все необхідність відображення специфіки змісту та методів декількох наук, які формують зміст метапредмета.

Для майбутнього інженера структурування культурологічних знань має базуватися на інтегративних засадах з урахуванням специфіки його професійної діяльності. Причому недоцільною є як надмірна спеціалізація, що веде до спрощення та примітивного відтворення культурологічних цінностей, так і перевантаження культурологічними знаннями. У цьому контексті формується загальна культура інженера на знаннєвій основі культурології і є інваріантною частиною культурологічних знань фахівця технічного профілю. Відмітимо, що в технічних університетах, окрім професійного спрямування основних тем з психології, необхідно викласти прикладні розділи психології, у першу чергу елементи психології управління та психології галузі, яка найближча до сфери професійної діяльності (наприклад, транспортна психологія). З позицій необхідності педагогічних знань майбутнього інженера доцільно розрізняти три категорії випускників технічних університетів: інженери "кабінетного типу", які мінімально спілкуються з іншими людьми і займаються суто науково-технічними розробками, кресленнями тощо; інженери "практичного типу", які постійно спілкуються з колегами, підлеглими та керівництвом; інженери-педагоги, які тою чи іншою мірою залучені до педагогічної діяльності і підготовки фахівців у своїй галузі. Звідси потреби педагогічних знань також групуються на трьох рівнях: першим необхідні мінімальні педагогічні знання, другим – більш широкі, а третім – частково професійні педагогічні знання. У гуманітарному метапредметі "Культурологічна підготовка інженера" важливим елементом є формування мовленнєвої культури студентів, причому виділяємо три її аспекти. Перший стосується загальної культури мовлення людини з вищою освітою, другий передбачає володіння основами ділової української мови, а третій – грамотне володіння основними термінами та поняттями професійної лексики. Інтегративний характер має і культура ділового спілкування. Особливістю методики метапредмету є перш за все необхідність відображення специфіки змісту та методів декількох наук, які формують зміст метапредмета, тому вона розглядається на двох рівнях: загальнодидактичному (стосується методик навчання всіх метапредметів, незалежно від їх змісту) та методичному (стосується методики навчання конкретного метапредмета).

Інтегровані метапредмети мають у першу чергу спільні для них всіх риси, які становлять їх загальнодидактичні особливості. До *особливостей метапредметів* як навчальних курсів відносимо такі як розвиток інтегративного світогляду студентів; формування інтегративного стилю мислення майбутнього інженера; реалізація проблемного підходу до навчання; диференціація та індивідуалізація професійної освіти не лише за профілем закладу, але й за здібностями та потребами студентів; варіативність навчання; наступність і перспективність змісту структури, організаційних форм, методів і засобів навчання.

Таким чином, можна зробити наступний *висновок*: інтегративний підхід до формування системи гуманітарних знань студентів технічних університетів дозволяє структурувати їх знання у логічно завершені інтегровані блоки – метапредмети, впровадження яких більш повно реалізує цілі вивчення гуманітарних дисциплін у технічних університетах і є оптимальним щодо результативності та затрат навчального часу. Вивчення метапредмета "Культурологічна підготовка інженера" забезпечує інтеграцію гуманітарних знань студентів технічних університетів на основі професійної спрямованості цих знань у залежності від профілю відповідного навчального закладу.

До подальших напрямів дослідження відносимо: теоретичне обґрунтування інтегрованих метапредметів на базі інших гуманітарних дисциплін (філософії, історії тощо); розробку пакету дидактичних матеріалів для проведення атестаційних та перевірочних робіт на основі інтегративного підходу.

Література:

1. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: сучасна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири // Неперервна професійна освіта: проблеми пошуки, перспективи. – К.: Віпол, 2000. – С.134-157.
2. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. СПб-Радом, Институт профтехобразования РАО, 1997. – 226 с.
3. Берулава М.Н. Теоретические основы интеграции образования. – М.: Совершенство, 1998. – 192 с.
4. Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації та гуманітаризації вищої освіти // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С.58-61.
5. Козловська І. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
6. Ничкало Н.Г. Філософія сучасної освіти //Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 49-57.
7. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта у вищій школі. – Вища школа. – 2001. – № 2-3. – С.68-72.

УДК 378.330.45

В.В. Гапон
м. Київ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕКОНОМІКО-МАТЕМАТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ ДЛЯ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЇХ ВПРОВАДЖЕННЯ

Розбудова України як незалежної, демократичної, правової європейської держави вимагає створення відповідної системи вищої освіти, спрямованої на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, котрі визначають темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу.

Відправним пунктом дослідження є уявлення про вищий навчальний заклад як відкриту, складну, ймовірну, багатоцільову та соціально-економічну систему [1-2]. Тому, для її моделювання та адекватного опису пропонується створити таку інформаційну модель, яка б, насамперед, ілюструвала динаміку системи вищої освіти, допомагала прогнозувати тенденції її розвитку, з'ясовувати вплив уже прийнятих рішень, прогнозувати потребу в фінансових, кадрових та матеріальних ресурсах.

Найбільш ефективним інструментарієм проведення багатоваріантних розрахунків є економіко-математичні методи, пов'язані з розробкою перспективних прогнозів, що носять комплексний характер і охоплюють у взаємозв'язку всі основні показники діяльності вищої освіти. Аналіз бібліографічних даних дозволив виявити такі види прогностичних досліджень в галузі вищої освіти:

– прогнозування розвитку окремих складових частин системи вищої освіти;
– перспективи розвитку системи вищої освіти (аналіз соціально-економічних факторів розвитку, обгрунтування необхідності створення єдиної системи освіти);
– прогнозування розвитку педагогічної науки (виявлення прогресивних тенденцій розвитку логічної структури педагогічної науки, визначення пріоритетних напрямків в педагогічних дослідженнях, перспективних проблем педагогіки та її взаємозв'язків з іншими галузями знань).

Дійсно, планування і особливо довгострокове економічне прогнозування показників діяльності вищих навчальних закладів являє собою одне із складних питань управління вищою освітою. Економічний прогноз діяльності цих закладів передбачає вивчення первинної інформації про показники діяльності, облік факторів, які впливають на розвиток прогнозної системи і оцінку перспектив її розвитку. Вибір методів прогнозування залежить від мети прогнозу, наявності первинної статистичної інформації, тривалості прогнозного періоду, специфіки досліджуваної галузі, строків підготовки прогнозу. Припущення про перспективний розвиток діяльності закладів вищої освіти на рівні галузі правомірно будувати на основі аналізу базових даних, використовуючи виявлені взаємозв'язки економічних показників і закономірності їх змін. В цьому випадку прогнозування можливе на основі статистичних методів [3-5].

У процесі експериментальної перевірки розрахунків з використанням економіко-математичних моделей та прогнозування показників діяльності вищих навчальних закладів автором виділено такі етапи:

– аналіз динамічних рядів показників;
– вибір відповідного методу і формулювання математичних обгрунтувань функціональної залежності;
– проведення прогнозування та розрахунків;
– аналіз критеріїв оптимальності математичної моделі.

На основі фактографічної інформації по кожному об'єкту прогнозування побудовано динамічні послідовності показників діяльності вищих навчальних закладів, починаючи з 1988 року, отримані прогнозні значення таких показників як чисельність професорсько-викладацького складу, контингент студентів денної форми навчання, випуск студентів денної форми навчання та план прийому студентів на денну форму навчання. Шляхом пошуку рішення в означеній проблемі стали дослідження щодо визначення факторів та показників, які суттєво впливають на зміни в пріоритетності напрямків діяльності навчальних закладів, та побудова моделей і програмних засобів для рейтингової системи оцінки їх діяльності.

Модель оцінки діяльності вищого навчального закладу включає близько 170 первинних та 80 розрахункових показників.

На підставі розроблених алгоритмів створено дослідні зразки програмних засобів для прогнозування показників діяльності вищих навчальних закладів. До складу прикладного програмного забезпечення увійшли такі програми:

– програма моделювання структурного опису об'єкта прогнозування;
– програма створення бази даних фактографічної інформації про об'єкт;
– програма побудови екстраполяційних моделей;
– програма побудови факторних моделей;
– програма моделювання впливу факторів та прогнозування по факторним моделям;
– програма друку аналітичної інформації.
– Комплекс програмних засобів забезпечує виконання таких процедур:
– вибір об'єкту прогнозування;
– здійснення передпрогнозної орієнтації;

– виявлення внутрішніх закономірностей;
– математичної обробки інформації;
– кількісної оцінки структури.

Комплекс працює в режимі підготовки та проведення експерименту.

В режимі підготовки уможливлюється виконання функцій по створенню об'єктів прогнозування, опису їх структури. В цьому режимі використовується нормативно-довідкова інформація:

– класифікатор об'єктів;
– класифікатор структурного опису об'єкта.

До програм цього режиму відносяться програми по веденню баз даних (доповнення, коректування та вилучення), друку та копіювання вищеназваних класифікаторів.

В режимі проведення експерименту створюються бази даних фактографічної інформації, проводиться прогнозування показників діяльності закладів освіти, моделювання впливу факторів, друк інформації для проведення аналітичної роботи.

Програми по веденню баз даних оперативної інформації включають в себе модулі, які дають можливість доповнювати, коректувати та вилучати інформацію з баз даних фактографічних показників.

Програми прогнозування включають модулі формування динамічних послідовностей, формування системи нормальних рівнянь та їх розв'язання, створення трендових та факторних моделей, моделювання залежності показників, відбір критеріїв оцінювання діяльності вищих навчальних закладів.

Програми з обробки запитів друкують на принтер або виводять на дисплей вихідні інформаційно-аналітичні таблиці.

В роботі проведено дослідження методу регресійного аналізу, основною особливістю якого є використання інформації динамічних рядів (часових послідовностей) об'єктів, що прогнозуються, та динамічних рядів відповідних факторів.

На першому етапі експериментальних досліджень проведено прогнозування окремих показників, визначені їх прогнозні значення на вказаний період екстраполяції та розраховані характеристики точності прогнозів. Аналізуючи рівняння, що використовувалися для прогнозування визначених показників, та критерії оптимальності моделей, можна стверджувати, що найбільш точно процес описують моделі з оптимальною степеню тренда рівною 1 (у 80% моделей).

Крім якісного аналізу адекватності моделей, наприклад на основі експертної оцінки, суттєве значення має і її кількісна оцінка. Остання найбільш повно може бути встановлена на основі ретроспективного аналізу, сутність якого полягає у проведенні розрахунків і, відповідно, оцінці результатів за минулий період, а також зіставлення фактичних і розрахункових показників. Результати ретроспективного аналізу не можуть служити безперечним та єдиним аргументом на користь повної відповідності моделі майбутнього, так як у моделі відображені важливі закономірності і тенденції минулого періоду, збереження яких на весь період прогнозу малоймовірний. Але це уможливлює перевірку логічної структури моделі, виправлення помилок, появлення яких пов'язано зі збором та обробкою статистичної інформації, корегування відповідних параметрів моделей на перспективу.

Кількісною мірою ступеня відповідності моделі реальній дійсності за будь-який рік проаналізованого періоду є співвідношення розрахункових і фактичних показників. Результати ретроспективного аналізу по трендовим моделям за визначеними показниками показують, що розрахунки по моделі більш точно відображають тенденції розвитку показників діяльності вищих навчальних закладів, а не окремі коливання. Розрахункові та фактичні тенденції основних показників практично співпадають. Це свідчить, що закладені в моделі взаємозв'язки адекватно відображають реальну дійсність. Виходячи з цього, можна зробити висновок про можливість використання моделей для варіантних прогнозних розрахунків показників діяльності вищих навчальних закладів на перспективний період. На основі прогнозних трендових моделей проведено дослідження та отримані розрахункові значення таких показників як чисельність професорсько-викладацького складу, контингент

студентів денної форми навчання, випуск студентів денної форми навчання та план прийому студентів на денну форму навчання. У таблицях 1-2 наведені результати ретроспективного прогнозування випуску спеціалістів за денною формою навчання та контингенту студентів денної форми навчання на підставі фактографічної інформації за 1988-1994 рр. на 5 років прогнозного ретроспективного періоду 1995-1999 рр.

Таблиця 1

Результати розрахунку по методу оптимальних трендів
Показник – **випуск спеціалістів за денною формою навчання** (осіб)

Роки	**ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**			Національний педагогічний у-т ім.Драгоманова		
	Факт	Прогноз	**Відхилення (%)**	Факт	Прогноз	**Відхилення (%)**
1988	879	869	1,1			
1989	920	883	4,0			
1990	877	897	2,2			
1991	968	911	5,0	1282	1297	1,1
1992	868	926	6,6	1282	1277	0,3
1993	1018	940	7,6	1292	1257	2,6
1994	950	954	0,4	1213	1237	2,0
1995	980	969	1,2	1244	1218	2,1
1996	1007	983	2,4	1190	1198	0,6
1997	1099	997	9,3	1106	1179	6,5
1998	1132	1011	10,7	1266	1159	8,4
1999	1285	1026	20,2	1104	1139	3,1

Таблиця 2

Результати розрахунку по методу оптимальних трендів
Показник – **контингент студентів денної форми навчання** (осіб)

Роки	Вінницький державний технічний університет			Чернівецький національний університет		
	Факт	***Прогноз***	**Відхилення (%)**	***Факт***	***Прогноз***	**Відхилення (%)**
1987	3932	4276	8,7	3754	3671	2,2
1988	4166	4324	3,8	4048	4191	3,5
1989	4854	4373	9,9	4678	4658	0,4
1990	4563	4421	3,1	5061	5072	0,2
1991	4632	4470	3,5	5487	5435	0,9
1992	4578	4518	1,3	5849	5745	1,7
1993	4355	4567	5,1	5856	6002	2,4
1994	4495	4615	2,6	6248	6207	0,6
1995	4710	4664	1,0	6401	6360	0,6
1996	5003	4712	5,8	6586	6460	1,9
1997	4966	4760	4,1	6677	6508	2,5
1998	5093	4809	5,6	6744	6504	3,6
1999	5196	4858	6,5	6711	6447	3,9

Також були проведені експериментальні розрахунки по визначенню функціональних залежностей показників діяльності закладів освіти та відбору найбільш суттєвих факторів (або їх комбінацій) та формування математичних моделей прогнозування.

Проведені дослідження показали, що метод множинної регресії може бути використаний для кількісного виразу співвідношень між величинами досліджуваного процесу. Для перевірки ступеня відповідності отриманих теоретичних значень емпіричним проведена їх верифікація по даних базового періоду. Відхилення в більшості випадків було незначне про що свідчили. отримані коефіцієнти точності прогнозування (дисперсія та кореляція) по всіх вищенаведених показниках.

Можливість використання в прогнозуванні регресійної та кореляційної моделей в основному визначаються характером генеральної сукупності, із якої проводиться вибірка. Встановлено, що прогнозування за допомогою регресійних моделей має ряд переваг порівняно з трендовими моделями, а саме:

– моделі максимально наближені до конкретної системи;
– моделі функціонують відносно автономно;
– моделі дозволяють оцінити вплив окремих факторів на прогнозний процес.

Але прогнозування з використанням регресійних моделей ставить ряд вимог до первинної інформації:

– у всіх точках динамічного ряду показники повинні бути визначені однозначно;
– динамічні ряди повинні бути якісно однорідними;
– період, який охоплює динамічний ряд, має бути якомога найбільшим;
– необхідно враховувати часову послідовність і єдиний початок відліку.

При цьому, розробка апарату багатофакторного аналізу включає такі аспекти:

– аналіз та відбір факторів, які впливають на результативну ознаку;
– вибір форми зв’язку між факторами;
– знаходження емпіричних параметрів рівняння;
– статистична оцінка та ітеративне корегування параметрів моделі.

Аналіз і відбір факторів – це найскладніше питання. Досліджуючи регресійні та кореляційні залежності між результатами і факторними ознаками, спочатку необхідно скласти список ймовірних факторів. В цей список можна включити всі величини, що впливають на результативну ознаку і які можна виміряти. На перший погляд, може здатися, що включивши в кореляційну модель найбільше число факторів, ми отримаємо достовірні результати, так як при цьому збільшується пізнавальне значення рівняння і досягається більше приближення теоретичних рівнів результативної ознаки до емпіричних даних. Але в дійсності це далеко не так. Якщо число факторних ознак приближується до числа членів динамічного ряду, то кореляційний зв’язок вироджується у функціональний і параметри кореляційного рівня втрачають економічну інтерпретацію, отже, виникає сумнів в доцільності використання такого рівняння. Практично число членів динамічного ряду повинно перевищувати число факторних ознак хоча б в три рази. Число факторів обмежене самою природою регресійних і кореляційних моделей. До того ж не всі фактори однаково суттєво впливають на досліджувану результативну ознаку.

Для факторного аналізу діяльності вищих навчальних закладів здійснено ряд варіантних розрахунків, що дозволили встановити роль більшості факторів окремо, а також їх сумісний вплив на розвиток діяльності вищих навчальних закладів. Зокрема, для прогнозування за методом залишкових відхилень такого показника як випуск спеціалістів за денною формою навчання в якості факторів вибрані показники: план прийому студентів на денну форму навчання, контингент студентів денної форми навчання та чисельність професорсько-викладацького складу. Проведений факторний аналіз свідчить, що розвиток діяльності вищих навчальних закладів в цілому визначається поєднанням множини факторів. Дійсно, дослідження та практичні експерименти показали що, на відміну від екстраполяції динамічних послідовностей, при якій переносяться на майбутнє тенденції минулого, система економетричних моделей враховує взаємозв’язки між показниками, дозволяє визначити зміни сформованих у минулому закономірностей.

Метою впровадження рейтингової системи є визначення пріоритетів вищого навчального закладу за кожним із критерієм та встановлення рейтингу закладу у галузевій

групі за набраним сумарним пріоритетом [6].
Для апробації рейтингової оцінки діяльності вищих навчальних закладів використано такі критеріальні показники:
1. Обсяги та престиж серед абітурієнтів і замовників кадрів:
- загальний ліцензійний обсяг підготовки студентів денної форми навчання;
- план прийому на денну форму навчання;
- конкурс на денну форму навчання;
- контингент студентів денної форми навчання;
- контингент студентів заочної форми навчання;
- кількість навчально-наукових виробничих комплексів;
- кількість зарахованих на 1 курс за договорами;
- кількість працевлаштованих випускників денної форми навчання за договорами.

2. Науково-педагогічні кадри:
- викладачі з науковими ступенями та званнями;
- доктори наук, професори;
- завідувачі кафедрами (доктори наук, професори);
- аспіранти.

3. Наукова підтримка:
- обсяг держбюджетних науково-дослідних робіт (НДР) на 1 науково-педагогічного працівника;
- обсяг госпдоговірних НДР на 1 науково-педагогічного працівника;
- обсяг держбюджетних НДР на 1 викладача;
- обсяг госпдоговірних НДР на 1 викладача;
- обсяг держбюджетних НДР на 1 студента денної форми навчання;
- обсяг госпдоговірних НДР на 1 студента денної форми навчання;
- викладачі, котрі беруть участь у госпдоговірних НДР.

4. Впровадження державної мови:
- абітурієнти, котрі складали іспити з української мови та літератури;
- викладачі, котрі викладають державною мовою;
- академічні групи, викладання в яких ведеться виключно українською мовою;
- підручники, опубліковані державною мовою.

5. Матеріально-технічна база:
- вартість навчально-лабораторного обладнання у розрахунку на 1 студента денної форми навчання;
- кількість екранних місць в розрахунку на 100 студентів денної форми навчання;
- загальна навчальна площа в розрахунку на 1 студента денної форми навчання.

6. Соціальна інфраструктура:
- забезпеченість гуртожитком;
- забезпеченість місцями у вузівській їдальні.

На підставі вищенаведених показників опрацьовані результати розрахунку рейтингів вищих навчальних закладів 3-4 рівнів акредитації за результатами їх діяльності у 1994 та 1999 рр.
Експериментальні розрахунки рейтингів вищих навчальних закладів, що входять до групи університетів, наведені у таблиці 3.
Експериментальні розрахунки пріоритетів за результатами діяльності у 1999 р. по показнику "контингент студентів денної форми навчання" для групи вищих навчальних закладів, що входять до групи університетів, наведено у таблиці 4.

По кожному вищому навчальному закладу формуються значення пріоритетів за визначеними показниками та розраховується його сумарний пріоритет. Для прикладу у таблиці 5 наведені дані для Дніпропетровського національного університету з визначенням зайнятого місця в групі навчальних закладів за кожним показником.

Таблиця 3

Результати експериментального розрахунку рейтингів вищих навчальних закладів (група – університети)

Назва вищого навчального закладу	Рейтинг у 1999 р.	Сумарний пріоритет	Рейтинг у 1994 р.	Сумарний пріоритет
Гіпотетична модель	100	38,5	100	55,8
Київський національний університет	81	31,34	36	20,00
Львівський національний університет	64	24,48	55	30,81
Харківський національний університет	60	23,03	39	21,68
Дніпропетровський національний у-т	57	22,11	39	21,72
Чернівецький національний університет	53	20,46	37	20,92
Донецький національний університет	53	20,34	32	18,06
Одеський національний університет	52	19,97	67	37,64
Ужгородський національний університет	49	19,02	35	19,27
Прикарпатський державний університет	48	18,53	28	15,36
Волинський державний університет	47	18,12	28	15,52
Національна юридична академія України ім. Я.Мудрого	43	16,72	31	17,20
Запорізький державний університет	43	16,39	32	17,61
Одеська національна юридична академія	42	16,31	*	*
Таврійський національний університет	41	15,89	42	23,39
Східноукраїнський національний у-т	41	15,85	42	23,22
Сумський державний університет	41	15,69	49	27,61
Черкаський державний університет	40	15,44	21	16,20

*) розрахунки не проводилися.

Таблиця 4

Результати експериментального розрахунку пріоритетів по показнику “контингент студентів денної форми навчання” (група – університети)

Назва вищого навчального закладу	Значення показника	Пріоритет
Київський національний університет	13120	2,18
Львівський національний університет	9235	1,53
Харківський національний університет	7443	1,24
Дніпропетровський національний у-т	10852	1,8
Чернівецький національний університет	6744	1,12
Донецький національний університет	9122	1,51
Одеський національний університет	6774	1,13
Ужгородський національний університет	5390	0,9
Прикарпатський державний університет	4156	0,69
Волинський державний університет	6473	1,08
Національна юридична академія України ім. Я.Мудрого	5700	0,95
Запорізький державний університет	5448	0,9
Одеська національна юридична академія	1455	0,24
Таврійський національний університет	4854	0,81
Східноукраїнський національний у-т	7443	1,24
Сумський державний університет	3997	0,66
Черкаський державний університет	3584	0,6

Таким чином, на стадії теоретичної розробки проведено:

– визначення та формалізація процесів управління діяльністю ВНЗ;

– математичний опис стану об’єкта (ВНЗ) в галузі освіти;
– дослідження та визначення показників, що характеризують діяльність ВНЗ;
– створення структурного опису діяльності ВНЗ;
– класифікація існуючих методів аналізу статистичних та фактографічних даних;
– аналіз методів прогнозування;
– відбір методів та моделей, які використані для прогнозування показників діяльності ВНЗ;
– розробка технології оцінювання діяльності ВНЗ та алгоритму визначення рейтингів;
– дослідження та аналіз інфологічних та концептуальних основ побудови інформаційної бази даних.

Таблиця 5

Результати експериментального розрахунку пріоритетів показників за результатами діяльності у 1999 р. **Дніпропетровського національного університету**

Найменування критерію	Значення критерію	Пріоритет	Місце
План прийому на денну форму навчання	1865,0	2,03	2
Загальний ліцензійний обсяг підготовки спеціалістів денної форми навчання	2785,0	1,58	3
Конкурс на денну форму навчання	196,57	0,86	14
Кількість навчально-наукових виробничих комплексів	4,0	0,87	5
Контингент студентів денної форми навчання	108520	1,8	2
Контингент студентів заочної форми навчання	2238,0	0,66	13
Доктори, професори	10,89	1,01	11
Кандидати наук (доценти)	47,39	0,97	12
Завідуючі кафедрами(професори, доктори)	56,19	1,0	13
Кількість докторів, професорів на 100 студентів денної форми навчання	1,15	1	10
Кількість аспірантів, що навчаються з відривом від виробництва на 100 студентів денної форми навчання	3,48	1,34	5
Кількість аспірантів на 1 викладача з науковим ступенем	0,79	1,22	7
Кількість академічних груп, викладання в яких ведеться українською мовою	78,54	1,23	8
Частка викладачів, котрі викладають державною мовою	59,49	1,19	8
Частка підручників, опублікованих державною мовою	87,0	1,21	7
Забезпеченість навчально-лабораторними площами	135226,69	1,18	7
Кількість екранних місць у розрахунку на 100 студентів денної форми навчання	7,44	1,41	5
Забезпеченість студентів гуртожитком (%)	95,22	1,08	10
Забезпеченість місцями у вузівських їдальнях (%)	23,0	0,46	18
Сумарний пріоритет вищого навчального закладу		**22,11**	

На стадії практичного впровадження виконана робота по:
– збору статистичних даних про діяльність ВНЗ, починаючи з 1988 року за визначеними показниками;
– створенню інформаційної бази даних;
– розробці програмних засобів по прогнозуванню показників діяльності ВНЗ та рейтингової системи оцінювання;
– розрахункам прогнозів показників по трендовим та факторним моделям;
– проведенню експериментальних розрахунків рейтингів ВНЗ.

Основними результатами наукових досліджень є:
– система показників та критеріїв оцінки діяльності вищих навчальних закладів, які отримані на підставі аналітичних розрахунків та статистичних досліджень відповідно до

класичних методів;

– методи та моделі для прогнозування показників, адекватні умовам експерименту;

– технологія оцінювання діяльності вищих навчальних закладів;

– програмні засоби для побудови моделей прогнозування показників діяльності вищих навчальних закладів, контрольний розрахунок, який дає можливість оцінити вибраний напрямок дослідження як вірний, та виробити на його підставі загальні рекомендації щодо рішень по управлінню вищою освітою у межах прогностичних років;

– програмні засоби по визначенню рейтингів вищих навчальних закладів та їх контрольні розрахунки.

Висновки

Проведені дослідження уможливили розробити методику оцінювання діяльності вищих навчальних закладів, визначити критеріальні показники, за допомогою яких проводились розрахунки їх рейтингів, провести прогнозування основних показників діяльності з метою об'єктивного аналізу та визначення перспектив розвитку вищої школи в Україні.

Напрямком подальшого розвитку досліджень в області створення і впровадження системи моделей для планування та прогнозування показників діяльності вищих навчальних закладів освіти повинно стати удосконалення уже досліджених методів та моделей з метою підвищення їх надійності та оперативності отримання аналітичної інформації, одержання можливості проведення на їх основі безпосередніх прогнозних розрахунків на період 2005-2010 рр.

Література:

1. Дж.ван Гиг. Прикладная общая теория систем. – М., 1981. – 733 с.
2. Гаєвський Б.А. Основи науки управління: Навч. посібник. – К., 1997. – 112 с.
3. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы: 2-е изд., перераб. – М: Высш. шк., – 1991. – 224 с.
4. Никитин Ю.Р. Многоуровневая система высшего образования в России и за рубежом // Современные проблемы высшего профессионального образования. – 1997. – С. 30-33.
5. Чупрунов Д.И., Жильцов Е.Н. Экономика, организация и планирование высшего образования. М., 1988.
6. Саати Т., Кернс К. Аналитическое планирование. Организация систем. – М., 1991. – 223 с.

УДК 378.044

О.Л. Главацька
м. Тернопіль

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ З ПИТАНЬ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Сім'я є першим соціальним інститутом, в якому дитина засвоює суспільну мораль, норми і правила поведінки, вчиться відчувати, розуміти, поважати інших людей. Під керівництвом та з допомогою батьків дитина пізнає навколишній світ у всіх його складностях і багатогранних проявах, готується до праці, майбутнього сімейного життя, виконання родинних ролей – подружніх, батьківських, сімейних. За словами академіка М. Г. Стельмаховича, "...через сім'ю, завдяки наявності і застосуванню національної системи виховання кожний конкретний народ органічно продовжує себе в своїх дітях, неухильно розвиває свій національний дух, характер, менталітет, психологію, традиційну сімейно-побутову культуру, спосіб життя" [11, 16]. Вплив сім'ї на формування майбутнього громадянина не замінить жодна ланка суспільного виховання, адже в ній можна отримати уроки взірцевих стосунків між людьми різної статі, правильного розуміння кохання як вищої

форми міжстатевого спілкування.У зв'язку з цим актуалізується увага до проблем сімейного виховання, піднесення морального, духовного, культурного рівня сім'ї, підвищення відповідальності за підготовку молоді до майбутнього сімейного життя.

Сучасний стан підготовки учнівської молоді до сімейного життя характеризується рядом суттєвих недоліків: випускники шкіл мають недостатній рівень статевої поінформованості, необізнаність із питаннями сексуальної культури, не розуміють психологічні особливості статей, психологію інтимних взаємин, небезпеку непланової вагітності тощо. Це викликано низьким рівнем статевого виховання в школі, теоретичною нерозробленістю змісту і методів підготовки учнів до сімейного життя та, насамперед, неправильними установками батьків щодо статевого виховання дітей, що і призвело до зростання злочинності на сексуальному ґрунті, проституції і наркоманії серед учнівської молоді. Завдання щодо статевого виховання учнів практично не розв'язане школою, що пояснюється передусім недостатньою підготовленістю спеціаліста до такої роботи.

За останні десятиліття спостерігається активний науково-педагогічний пошук і розробка окремих питань професійної підготовки студентів (дослідження А.П. Акимової, Л.Г. Ахтарисової, М.М. Бойчевої, В.В. Васенко, Н.З. Єлової, Л.В. Заремби, Т.О. Зотєєвої, В.М. Рязанцевої, С.І. Ткачова, Н.Д. Хмель, Т.С. Яценко). Наукові основи професійно-педагогічної освіти і формування особистості сучасного вчителя висвітлено в працях О.О. Абдуліної, Ю.П. Азарова, С.І. Архангельського, І.А. Зязюна, В.О. Крутецького, Н.Г. Ничкало, О.Г. Мороза та ін.

У той же час недостатньо вивчені проблеми педагогічного керівництва процесом статевого виховання учнів і, зокрема, підготовки майбутніх спеціалістів до цієї роботи. Автори окремих дисертацій (В. О. Бойко, М. Г. Вієвська, М. І. Гей, Є. М. Черепова) розглядали лише певні аспекти цієї проблеми.

Необхідність її вивчення зумовлюється як реаліями сучасного життя, так і процесами, що відбуваються в молодіжному середовищі.

Сьогодні в Україні середній вік початку статевого життя 15,9 років [5]. Сексуальний досвід має 50% 16-річних, 66% 17-річних і 90% 19–20-річних молодих людей [6]. У переважної більшості – це дошлюбні зв'язки. Медичні працівники відзначають, що захворюваність молоді на венеричні хвороби реєструється у віці 14–19 років [13]. За останні п'ять років кількість захворювань на сифіліс серед 14-річних хлопців збільшилась в Україні у 4 рази, у віці від 15 до 17 років – у 8 разів. Захворювання на цю хворобу серед дівчат-підлітків зросло відповідно за цей період у 5 разів [4].

Сучасна молодь соціально й економічно незріла, духовно бідна, не готова нести моральну відповідальність за наслідки можливих статевих контактів, вважає забобоном зберігати цнотливість до вступу в шлюб.

Значно збільшилось число розлучень. Руйнування сім'ї – це не тільки нещастя для молодих людей, їх рідних і близьких. Найбільше страждають діти, які на все життя залишаються сиротами при живих батьках. Причин розлучень є чимало, але 3/4 шлюбів розпадаються через моральну непідготовленість молодих людей до життя в сім'ї, через те, що вони не мають необхідних знань, підходять до важливих життєвих питань легковажно, однобоко розуміють любов; через низький рівень статевої культури і моралі, кохання і дружби, недостатні знання про материнство і батьківство, шлюбно-сімейні стосунки [5].

У сучасних дисертаційних та монографічних дослідженнях дедалі частіше порушуються такі проблеми, як: взаємостосунки у сім'ї, підготовка учнівської молоді до сімейного життя, морально-статеве виховання школярів та інші. Зокрема дослідження Л. І. Мороз спрямовані на вивчення взаємостосунків у сім'ях та позицій, установок батьків у сфері статевого виховання дітей. За даними науковця, 72% батьків вважають, що незручно говорити з дітьми на такі теми. На запитання "Чи хотіли б Ви створити сім'ю на зразок батьківської?" 58% опитуваних з наявним досвідом сексуальних контактів відповіли негативно (порівняно з 30% без такого досвіду). Юнаки (79-86,4%) і дівчата (74,4-95,4%) із сексуальним досвідом майже не спілкуються з батьками на сексуальні теми. Згідно з

наведеними даними, дівчата із раннім досвідом статевих стосунків вказують на конфлікти у стосунках з матерями (37%). 39% не змогли сформувати свого ставлення до матері, у багатьох відчувається відчуженість у стосунках [7]. За твердженнями Т. В. Буленко, 33% студентів добре підготовлені до сімейного життя, 40% – не повністю і 31% – зовсім не підготовлені, що характеризується проявами негативізму, нетерпимістю, безвідповідальністю, імпульсивністю, а це в майбутньому може призвести до дисгармонії сімейного життя [1]. У дисертаційній роботі М. Н. Стрельнікової про підготовленість студентів до спілкування з батьками учнів досліджено, що підготовлені частково і майже не підготовлені студенти складають 73,9% (IV курс), 72,5% (V курс) [12]. Дисертаційне дослідження М.Г. Вієвської [2] спрямоване на формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями, М.І. Гей [3] – до морального виховання школярів. Жодне із досліджень не ставить об′єктом вивчення професійну підготовку студентів у педагогічних закладах освіти.

Згідно з нашими дослідженнями, частина педагогів (25%) і батьків (6%) вважають, що питаннями статевого виховання повинна займатись сім’я. Однак надія на те, що такі функції візьме на себе сім’я, не виправдовується. Батьки заявляють, що не знають, як знайомити дітей з таємницями статі, що і коли розповідати: особистий досвід недостатній, а популярної літератури мало. Навіть там, де джерел достатньо, батьки все ж ухиляються від бесід. На запитання “Чи вчите Ви своїх дітей культурі шлюбно-сімейних стосунків?” 130 батьків різних професій і віку відповіли таким чином: так, систематично – 8 %; рідко, від випадку до випадку – 11 %; намагаюсь, але не виходить – 22%; ні, тому що не знаю, що і як сказати – 48%; ні, бо вважаю це зайвим –11 %. Якщо батьки і мають певні знання з цієї галузі, то їм важко переступити через психологічний бар’єр сором′язливості. Простежується відсутність вміння, а часто і бажання, розмовляти з дітьми на теми про статеве виховання. В результаті підлітки, юнаки і дівчата не мають уявлення про життєво важливі речі. Через те припускаються непоправних помилок (рання вагітність, безладне статеве життя, непродуманий шлюб). Як наслідок байдужості – відсутність свідомого виховного впливу батьків на дитину, недостатнє керівництво і контроль за її діяльністю, за її спілкуванням з представниками іншої статі. З байдужістю батьків пов’язана і їх безпорадність і некомпетентність. На поставлене класним керівникам (160 чол.) V-XI класів запитання “Чи обговорюєте Ви з учнями газетні статті, книги, фільми з проблем статевої моралі, шлюбно-сімейних стосунків, виховання дітей в сім’ї?” відповіді розподілились таким чином: часто – 2,0%, рідко – 37,8%, тільки на виховних годинах – 3,2%, зовсім не обговорюємо – 57,0%. Ці дані свідчать, що класні керівники, маючи реальну можливість на виховних годинах розглядати проблеми статевого виховання молоді, не проводять такої роботи. Це можна пояснити тим, що традиційно в школі ці питання ігноруються, не передбачені вони і у планах роботи класних керівників, та й самі класні керівники не виявляють ініціативи через свою психологічну і методичну непідготовленість. На думку вчителів (71%), для такої роботи потрібна спеціальна підготовка у педагогічних закладах освіти, обговорення питань на “інформаційному” рівні учні не сприймають. Вони вимагають конкретних знань, що може дати лише спеціаліст.

Не обмежуючи важливої місії батьків у статевому вихованні, допоміжну роль у реалізації завдань і забезпеченні морально-психологічних аспектів дошлюбної підготовки молоді може виконати шкільний соціальний педагог. Соціальний педагог покликаний надати кваліфіковану допомогу у покращанні навчально-виховного процесу. Одне із суттєвих його завдань полягає в координації всієї роботи зі статевого виховання учнів у школі, залученні зусиль усіх педагогів і наявного потенціалу загальноосвітніх предметів, можливостей позакласної та позашкільної виховної роботи. Загалом соціальний педагог водночас із реалізацією інших напрямків своєї діяльності здатний:

- виявляти рівень сексуальної освіченості учнів, їх готовність до подружнього життя;
- здійснювати діагностично-корекційну роботу з учнями, що мають відхилення у психо-сексуальному розвитку, в міжстатевих стосунках, у статевій поведінці;

• діагностувати емоційно-вольові особливості учнів, що перешкоджають нормальному статевому розвитку, і здійснювати їх корекцію;

• виявляти й усувати психологічні причини порушень міжстатевих стосунків учнів;

• проводити консультації з питань статі, шлюбу, сім'ї, міжстатевих стосунків;

• консультувати адміністрацію школи, учителів, класних керівників, батьків з психологічних проблем статевого виховання дітей і т.д.

У роботі з батьками соціальний педагог спроможний сприяти:

• ознайомленню батьків зі змістом і методикою статевого виховання учнів та підготовки їх до сімейного життя;

• проведенню психолого-педагогічої просвіти батьківської аудиторії з питань статевого виховання та залучення їх до роботи у народних університетах, лекторіях, конференціях тощо;

• здійсненню індивідуального консультування з даних питань;

• організації тематичних батьківських зборів з питань підготовки учнів до сімейного життя.

Отже, педагогічний всеобуч батьків потребує сьогодні науково-методичного та організаційного оновлення, що передбачає гуманізацію стосунків батьків і дітей на спільних засадах діяльності, а також урізноманітнення форм співпраці (психологічні консультаційні пункти, зустрічі з юристами, вченими, медиками, збори, лекторії та ін.). А це, зрозуміло, вимагає підготовки соціального педагога до роботи з батьками. Для того, щоб такий вид роботи проводився на належному рівні, необхідно у вищих педагогічних закладах освіти при підготовці студентів до їх майбутньої професійної діяльності необхідно належну роль приділити організації і проведенню роботи з батьками.

Використовуючи реальні можливості вищого закладу підготовка студентів до роботи з батьками з питань статевого виховання повинна включати такі основні аспекти, які наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Рекомендації щодо підготовки студентів до роботи з батьками з питань статевого виховання

№	Теоретична частина	Практична частина	Самостійна робота
1.	Ознайомлення з різноманітними формами, методами вивчення сімей учнів як необхідними умовами організації педагогічного всеобучу батьків з питань статевого виховання учнів	Проведення рольової гри "Відвідування сім'ї учня". Складання анкет для батьків з метою визначення їх знань з питань статевого виховання	Відвідати сім'ю учня підшефної школи, оформити записи у "Щоденнику спостережень". Оформити "Паспорт сім'ї"
2.	Визначення суті, мети, завдань та змісту педагогічної просвіти батьків з питань статевого виховання на сучасному етапі	Виокремлення найбільш важливих особистістних якостей педагога, необхідних знань і вмінь для ефективної роботи з сім'єю з питань статевого виховання. Складання орієнтовного переліку тем, питань для визначення змісту педагогічного всеобучу батьків	Покращання знань, вмінь та навичок у сфері педагогічної діяльності з дорослою аудиторією шляхом читання відповідної літератури, безпосередня робота з батьками у підшефних школах та під час педагогічної практики, вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду. Складання бібліографії з даних питань
3.	Ознайомлення з різноманітними формами роботи педагогізації батьківської громадськості: методика підготовки і проведення	Рольові фрагментарні ігри для вироблення навичок проведення педагогічного всеобучу батьків з питань статевого виховання	Підготувати лекцію для батьків зі статевого виховання дітей

У спілкуванні з батьками учнів соціальному педагогу обов'язково необхідно опиратись на позитивні якості дитини. Завдання педагога – зробити батьків союзниками спільних дій, спонукати їх до роздумів, що можливо лише за умови справжньої зацікавленості соціального педагога долею дитини, поваги до думки батьків, бажання співпрацювати. Йому треба частіше нести радість у сім'ю, бути їй помічником, порадником у справі статевого виховання

дитини [15].

У роботі з батьками вкрай потрібним є створення атмосфери взаємного довір'я, доброзичливості в стосунках; врахування особливостей і побутових умов сім'ї, віку, освіти та рівня загальнокультурної підготовки батьків; поєднання впливу на батьків і дітей; забезпечення в роботі з батьками послідовності, наступності, певної системи. Вся робота з батьками має бути спрямована на розвиток і закріплення здорової і міцної сім'ї.

Взаєморозумінню з батьками сприяють педагогічний такт, вміння знайти правильний підхід до батьків, підшукати для кожного окремого випадку найбільш слушні слова, переконати в доцільності тих чи інших методів впливу на дитину. Ефективність багато в чому зумовлена ступенем відповідального ставлення педагогів до роботи з батьками, їх вмінням оволодіти спеціальними знаннями з сімейної педагогіки, методикою роботи з дорослою аудиторією [16].

У підготовці студентів до роботи з батьками з питань статевого виховання слід застосовувати різноманітні форми діяльності, які орієнтували б на формування знань, вмінь та навичок з даної проблеми. Зокрема, педагогічні ігри створюють навчальне середовище, максимально наближене до реального навчального процесу. Це полегшує перенесення навичок, що сформувалися під час семінарських занять, на реальні педагогічні ситуації. Для прикладу наведемо педагогічну гру на тему "Вплив сім'ї на статеве виховання дітей" (таблиця 2).

Таблиця 2

План-схема педагогічної гри "Вплив сім'ї на статеве виховання дітей"

Ролі	Позиції	Інформація
Класний керівник	Інформаційна (висві-тлення питання з по-зицій психолого-педа-гогічної науки)	Сучасна сім'я та її функції. Вплив сім'ї на формування особистості дитини загалом і статеворольового розвитку зокрема. Сімейні взаємини і статеве виховання дітей. Педагогічні можливості сім'ї у форму-ванні майбутнього сім'янина
Соціальний педагог	Інформаційна (висвітлення питання з пози-цій психолого-педагогічної науки)	Роль сім'ї у психосексуальному розвитку дітей та формуванні статевої культури. Закономірності психосексуального розвитку дітей
Організатор позакласної роботи в школі	Інформаційна (вис-вітлення питання з позицій психолого-педагогічної науки)	Приклад батьків у засвоєнні дитиною етичних, моральних, загальнолюдських норм. Пропаганда та залучення батьків до педагогічного всеобучу з даних питань
Батьки (II група)	Протидія, сумнів (повне заперечення можливостей сім'ї в статевому вихованні дітей, сумніви в можливостях педаго-гічної просвіти батьків з питань статевого виховання дітей)	Твердження про недоцільність спеціального статевого виховання дітей (вважають це природнім процесом). Недовіра в результативність правильного статевого виховання у формуванні майбутнього сім'янина
Експерти	Оцінка, аналіз (вияв оптимальних варіантів розв'язування проблеми)	Провокування дискусій, спрямування обговорення, аналіз, оцінка висловлених думок. Висновки.

Така педагогічна гра дає можливість сконцентрувати увагу на вивченні певних питань, дібрати й опрацювати необхідну літературу [10].

Практика показує, що характер взаємодії з батьками залежить від вміння організувати спілкування з ними, тому ми вважаємо, що рівень підготовленості соціальних педагогів до роботи з батьками був би набагато вищим, коли б викладачі на лекціях, семінарських заняттях озброювали студентів не тільки необхідними знаннями, орієнтували на таку роботу, але й формували у них такі вміння, як:

- вивчати й аналізувати спеціальну літературу і передовий досвід роботи вчителів з батьками;
- складати психолого-педагогічну характеристику сім'ї;
- встановлювати доцільне спілкування з батьками різного віку;
- визначати правильні взаємостосунки між батьками і дітьми, батьками і вчителями;
- прогнозувати реакцію батьків на певні виховні дії;

- розуміти батьків, зацікавлено сприймати їх проблеми у вихованні дітей, давати кваліфіковану педагогічну допомогу;
- тактовно вислуховувати батьків, розумно і переконливо впливати на батьків з негативним ставленням до проведення статевого виховання дітей у сім'ї;
- попереджувати конфліктні ситуації між батьками і дітьми, батьками і вчителями;
- підпорядковувати мету сімейного виховання загальним цілям суспільного виховання;
- організовувати індивідуальні, групові і колективні форми роботи з батьками;
- планувати роботу з батьками і громадськими організаціями;
- вибирати оптимальні шляхи і засоби для досягнення поставленої мети;
- своєчасно і педагогічно доцільно визначати тематику і зміст лекцій, бесід, консультацій для батьків;
- виявляти і творчо використовувати сімейний досвід виховання дітей для пропаганди його серед інших батьків;
- аналізувати і творчо використовувати досвід учителів в організації і проведенні роботи з батьками;
- творчо використовувати свій попередній досвід роботи з батьками;
- володіти культурою мови;
- доступно і переконливо висловлювати свої думки;
- вдосконалювати прийоми лекторського мистецтва.

У процесі експериментальної роботи нами використовувався такий метод, як "ігрове проектування". Він полягає в тому, що студенти розробляли певні рекомендації для батьків, певні заходи з пропаганди педагогічних знань серед батьків, нетрадиційні форми спілкування з ними та ін. Для цього студентів ділили на групи по 3-5 осіб, які розробляли свої варіанти проектів тих чи інших документів. Ці документи рецензувались, а потім захищались студентами на імітованому засіданні методичного об'єднання класних керівників або педагогічної ради школи. Метод ігрового проектування максимально наближував процес навчання до умов реальної педагогічної діяльності майбутнього соціального педагога з батьками [14].

Важливим шляхом забезпечення єдності та взаємозв'язку теоретичних знань і практичних навичок при підготовці студентів до роботи з батьками з питань статевого виховання учнів є залучення до практичної роботи з цих проблем. Зокрема, під час проходження соціально-педагогічної практики – невід'ємної частина навчально-виховного процесу в педагогічних закладах – студенти зможуть отримати початковий досвід професійної педагогічної діяльності. При цьому формуються конкретні уявлення про майбутню працю, про виховний процес, потребу в цій діяльності та інтерес до неї.

Під час проходження педагогічної практики студентам слід запропоновати виконання таких завдань: бути присутнім у визначеному класі на бесіді класного керівника з батьками, батьківських зборах; відвідати сім'ю учня з метою визначення рівня проведення статевого виховання дітей та педагогізації батьків з даних питань; організувати і провести лекцію для батьків з даної проблематики; відвідати учня вдома з метою ознайомлення з його сім'єю. Студентам можна запропонувати план вивчення сім'ї учня:

1. Прізвище учня.
2. Адреса.
3. Тип сім'ї: повна проста (батьки, діти), повна складна (батьки, діти, бабуся, дідусь), повна, але один із батьків нерідний, неповна.
4. Скільки років існує сім'я.
5. Кількість дітей.
6. Житлові і матеріальні умови.
7. Характеристика сім'ї за віком (вік дорослих членів сім'ї, вік дітей).
8. Де і ким працюють батьки, їхні громадські доручення.
9. Освіта дорослих членів сім'ї.

10. Культурний рівень батьків (наявність домашньої бібліотеки, читання періодичної преси, читання художньої літератури, відвідування осередків культури).

11. Сімейна атмосфера (доброзичлива, товариська, нестійка, байдужа, гнітюча, недоброзичлива).

12. Хто з батьків більше приділяє уваги дитині.

13. Система виховного впливу (узгодженість всіх членів сім'ї у питаннях виховання, відсутність конфліктів з цього приводу, відсутність виховання як системи цілеспрямованого впливу).

14. Рівень психолого-педагогічних знань і практичних вмінь батьків [8].

Це допоможе студентам скласти враження про інформованість батьків в аспекті виховання дітей загалом і статевого виховання зосібна, чи правильно вони здійснюють статево-сімейне виховання своїх дітей. Систематизовані дані складають "Педагогічний паспорт сім'ї", де студенти зможуть занотовували найхарактерніші для сім'ї відомості й тактовно обговорити їх з батьками. Робота з батьками в кінцевому випадку має звестися до того, щоб зробити сім'ю своєрідним духовним храмом, яка б охороняла моральні чесноти, національні звичаї та традиції, невтомно плекала родовід минулих, сучасних і прийдешніх поколінь.

Отже, робота з батьками, зміцнення сім'ї є одним із важливих завдань з боку держави та громадськості. Недарма в народі кажуть: "міцна сім'я – міцна держава". У сучасних умовах розвитку суспільства, коли постала гостра проблема у збереженні та зміцненні сім'ї, у підвищенні її виховного потенціалу успішне вирішення цього питання можливе при умові цілеспрямованої підготовки педагогічних кадрів у межах вищих педагогічних закладів освіти. Сприятиме досягненню поставленої мети реалізація таких пріоритетних завдань:

- запровадження відповідних курсів з метою підготовки студентів до роботи з батьками з питань статевого виховання; орієнтація педагогічної практики на вирішення цих проблем;
- розробка методичних рекомендацій викладачам педагогічних закладів освіти щодо використання потенційних можливостей нормативних курсів у підготовці студентів з даної проблеми;
- включення у навчально-виховний процес різних форм навчально-пізнавальної діяльності, спрямованих на успішне формування знань, умінь та навичок, на розвиток творчих сил, на самоосвіту з даної проблеми;
- залучення студентів до науково-дослідної роботи;
- вироблення у студентів позитивного, творчого ставлення до роботи з батьками з питань статевого виховання учнів й усвідомлення необхідності проведення такої роботи.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів проблеми підготовки соціальних педагогів до роботи з батьками з питань статевого виховання учнів. Її складність, багатогранність і надзвичайна актуальність вимагає подальшого поглиблення змісту, вдосконалення засобів формування у студентів професійно необхідних якостей, розширення можливостей практичної роботи майбутнього спеціаліста в рамках навчання в педагогічному закладі освіти.

Література:

1. Буленко Т. В. Особливості формування психологічної готовності до сімейного життя у студентської молоді: Дис... канд. псих. наук.: 13.00.07. – К., 1995. – 214 с.

2. Виевская М. Г. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Дис…канд.пед. наук: 13.00.01. – Кривой Рог, 1994. – 165 с.

3. Гей М. И. Формирование готовности будущих учителей к нравственному воспитанию школьников: Дис... канд. пед. наук.: 13.00.01. – К., 1996. – 169 с.

4. Говорун Т. В., Ворник Б. М. Сексуальність та статева поведінка в Україні. – К.: ІСДО, 1995. – 51 с.

5. Кравець В. П. Психологія сімейного життя: Навчальний посібник. – Тернопіль, 1995. – 696 с.

6. Кравець В. П. Психолого-педагогічні основи підготовки школярів до сімейного життя. – Тернопіль: Богдан, – 1997. – 180 с.

7. Мороз Л. І. Особливості прояву ціннісних орієнтацій у міжстатевій поведінці молоді раннього юнацького віку: Дис.... канд. пед. наук.: 13.00.01. – К., 1993. – 184 с.
8. Осипова М. П. Методика воспитательной работы: Практикум. – Минск: Университетское, 1991. – 173 с.
9. Педагогическая практика /Под редакцией В. К. Дозова. – М.: Просвещение, 1981. – 186 с.
10. Пистрак М. Н. Педагогика: Учебное пособие. – М.: Учпедгиз, 1934. – 386 с.
11. Стельмахович М. В. Сім'я і родинне виховання в Україні з найдавніших часів до XIX ст. //Рідна школа. – 1992. – № 3-4. – С. 14–19.
12. Стрельнікова Н. М. Формування у студентів педвузів педагогічної культури спілкування з батьками учнів шкіл: Дис... канд. пед. наук.: 13.00.01. – К., 1996. – 179 с.
13. Хара О. І. До питання прогнозування захворюваності венеричними хворобами серед молоді //Національне відродження і морально-гігієнічне виховання сучасної молоді. – Тернопіль: Комітет у справах молоді Тернопільської держадміністрації, 1995.– С. 1–3.
14. Харламов И. Ф. Педагогика. – М.: Высшая школа, 1990. – 574 с.
15. Хромова О. Л., Кравченко Т. В. Покласний всеобуч батьків загальноосвітньої середньої школи. – К.: Рад. школа, 1990. – 69 с.
16. Хромова О. Л., Кравченко Т. В. Педагогічний всеобуч батьків. – К.: Т-во "Знання" УРСР, 1990. – 32 с.

УДК 378

О.М. Гомонюк, О.М. Коханко
м. Хмельницький

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Професіоналізм і творчість педагога, система його неперервної освіти, гуманізація вузів і громадянська зрілість їх випускників – ось лише незначний перелік завдань і проблем, продиктованих життям психолого-педагогічній науці та практиці.

Для соціального педагога – це і зміст виховної роботи, і програма удосконалення професійної майстерності, і уміння знайти індивідуальний підхід до вихованця.

Оновлені українські освітні заклади, яким притаманні демократичність, гуманізація взаємин між учнями і вчителями, потребують нового педагога, який би зумів виховати творчу особистість учня. Саме ці обставини вимагають перебудови всієї підготовки вчителя, починаючи з професійної орієнтації на фах педагога. Як показують наші дослідження, інтеграція зусиль різних соціальних інститутів, передусім, загальноосвітньої школи з вузом, допомагають у вирішенні даної проблеми.

Дана стаття має на меті розкрити особливості професійної підготовки соціальних педагогів у Хмельницькому державному університеті.

Одним з важливих факторів дитячого розвитку є педагогічний вплив, який здійснює соціальний педагог. Тому його особистісні якості можуть або гальмувати виховний вплив, або сприяти йому і слугувати для учнів зразком людських чеснот. Зміст професійної діяльності соціального педагога висуває до нього ряд специфічних вимог, які змушують його розвивати певні особистісні якості. Ці якості необхідні для виконання функцій соціального педагога. Але в даному випадку слід говорити не про особистісні якості педагога, а про його професійні особистісні якості. Серед них можна виділити головні і другорядні. І серед головних, і серед другорядних якостей, необхідних для кваліфікованого педагога, є стійкі, постійно властиві вчителю і вихователю всіх епох, часів і народів, і змінні, обумовлені особливостями певного етапу соціально-економічного розвитку, на якому знаходиться суспільство, в якому живе і працює педагог.

Головними вимогами, які висуваються до педагога, є такі:

– любов до дітей,
– яскраво виражена схильність до педагогічної діяльності,

– широка ерудиція,
– педагогічна інтуїція,
– високорозвинений інтелект,
– високий рівень загальної культури і моральності,
– професійне володіння різноманітними методами навчання і виховання дітей.

Додатковими, але досить стабільними вимогами, які висуваються до педагога, є комунікабельність, артистизм, весела вдача, гарних смак та ін. Ці якості важливі, але менше, ніж головні.

Дещо складнішим є питання про головні і другорядні змінні якості педагога, які необхідні в даний момент історії суспільства, в даний час і на даному робочому місці. Нова ситуація, яка складається в суспільстві, задає нові цілі навчання і виховання. Вони в свою чергу зумовлюють вимоги, які висуваються до особистості соціального педагога. Для того, щоб учень став особистістю, соціальному педагогу повинні бути притаманні незалежність, грамотність, ініціативність, самостійність та іншими якостями, систематично розвивати їх у себе.

Найбільш повно і послідовно проблема класифікації якостей особистості вчителя розкрита в працях Н.Д. Левітова, А.С. Макаренка, Н.В. Кузьміної, В.А. Кан-Каліка, Ф.М. Гоноболіна, І.В. Страхова, В.О. Сластьоніна, В.А. Сухомлинського, В.О. Крутецького та ін.

Н.В. Кузьміна досліджувала закономірності формування особистості вчителя. Н.В. Кузьміна будує свою класифікацію на припущенні, що структура особистості педагога повинна відображати структуру педагогічної діяльності, тобто зміст діяльності визначає зміст особистості. Відповідно до цього вона виділяє чотири типи особливостей, які відображають структуру діяльності учителя:

1) конструктивні;
2) організаторські;
3) комунікативні;
4) гностичні.

Крім цього для успіху педагогічної діяльності важливими є такі якості:

– послідовність, ясність, критичність;
– спостережливість і творчість;
– якості мовлення.

А.І. Щербаков подає класифікацію якостей особистості вчителя, будуючи її за ієрархічним принципом, – від якостей особистості, які визначають моральне обличчя кожної людини (загальнолюдські та моральні якості) і не є специфічними для педагогічної діяльності, до якостей, які проявляються в конкретних ситуаціях (практичні вміння і навички). Він показує становлення характеру вчителя, формування його професійних умінь і навичок в процесі практичної діяльності та подає дещо ширшу класифікацію якостей учителя:

– загальнолюдські якості;
– морально-педагогічні якості;
– соціально-перцептивні особливості;
– індивідуально-психологічні особливості;
– практичні вміння і навички.

Глибоко вивчав проблему особистості учителя Ф.М. Гоноболін, який до найбільш значимих в професійному відношенні особистісних якостей відносить покликання та інтерес, здібності до педагогічної діяльності, педагогічну спостережливість, увагу, особливості розумової роботи, ставлення до дітей, вольові якості. Ф.М. Гоноболін включає до своєї класифікації ті якості, які в його час вважалися визначними для успішної педагогічної діяльності. В наш час у зв’язку з сучасними дослідженнями в сфері педагогічного спілкування класифікацію Ф.М. Гоноболіна слід доповнити комунікативними якостями.

Спільним для всіх цих класифікацій є нормативний підхід: вони будуються не з врахуванням того, які насправді реальні вчителі та їх особистісні особливості, а фіксують насамперед бажану модель – яким повинен бути ідеальний вчитель.

Педагогічний ідеал – сплав особистісного і професійного. Він складається з світоглядного, професійного, естетичного та етичного аспектів.

Дослідження, проведені у 90-х рр. В.М. Гоголевим та Л.О. Сергеєвою свідчать, що найбільш значимими якостями вчителя є “знання свого предмету” і “любов до дітей”. В першу чергу в професійному ідеалі вчителя виділяються моральні якості. На другому місці стоять професійні якості. І на третьому місці – якості, які складають “особистісну привабливість”.

В педагогіці вимоги до педагога висловлюється різними термінами: “професійна придатність” і “професійна готовність”.

Професійна придатність – сукупність психологічних та психофізіологічних особливостей людини, необхідних для досягнення успіху у вибраній професії.

Професійна готовність до педагогічної діяльності крім професійної придатності містить і рівень умінь і навичок (в її складі можна виділити психологічну, психофізіологічну, фізичну готовність), а також науково-теоретичну і практичну підготовку педагога.

Отже, професійна характеристика педагога має обов’язково включати такі якості:

– гуманізм;
– знання свого предмету;
– моральні якості та вольові якості;
– емоційність, талант;
– особистий приклад.

Саме тому, на нашу думку, при вступі у вищий навчальний заклад абітурієнт, який бажає набути професію педагога або психолога, повинен пройти професійний відбір, і тільки тоді можна допустити його до іспитів.

Активізація пізнавальної діяльності студентів багато в чому залежить від ініціативної позиції викладача на кожнім етапі навчання. Характеристикою цієї позиції є: високий рівень педагогічного мислення і його критичність, здатність і прагнення до проблемного навчання, до ведення діалогу зі студентом, прагнення до обґрунтування своїх поглядів, здатність до самооцінки своєї викладацької діяльності.

Змістовною стороною активізації навчального процесу є підбор матеріалу, складання завдань, конструювання освітніх і педагогічних задач на основі проблемного навчання з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента.

Активізація навчального процесу починається з діагностування і постановки мети в педагогічній діяльності. Це перший етап роботи. При цьому викладач пам’ятає насамперед про створення позитивно-емоційного відношення в студента до предмета, до себе і до своєї діяльності.

Далі, на другому етапі, викладач створює умови для систематичної, пошукової навчально-пізнавальної діяльності студентів, забезпечуючи умови для адекватної самооцінки учнів у ході процесу навчання на основі самоконтролю і самокорекції.

На третьому етапі викладач прагне створити умови для самостійної пізнавальності учнів і для індивідуально-творчої діяльності з урахуванням сформованих інтересів. При цьому викладач проводить індивідуально-диференційовану роботу з учнем з урахуванням його досвіду відносин, способів мислення, ціннісних орієнтації.

Навчально-пізнавальна діяльність – це багаторівнева система, що включає активні форми регуляції і перетворення різних систем: теоретичних і методичних. Особливо продуктивна може бути спільна діяльність викладача і студента (студент-студент; викладач-викладач).

Л.С. Виготський писав: "Навчання тільки тоді є гарним, коли воно є творцем розвитку. Воно спонукує і викликає до життя цілий ряд функцій, що знаходяться в стадії дозрівання і лежать у зоні найближчого розвитку".

Хмельницький державний університет тісно співпрацює із загальноосвітніми закладами м. Хмельницького і Хмельницької області. Кафедра педагогіки і психології спільно із гімназією №1 створила дослідно-експериментальний майданчик, де студенти мають можливість не тільки

проходити педагогічну практику, але й проводити власні наукові дослідження.

Починаючи з першого курсу, наші студенти проходять ознайомчу практику, яка має на меті створення умов для оволодіння науковими основами і теоретичними засадами роботи фахівця та формування (набуття) умінь і навичок, визначених програмою практики відповідно до вимог ОКХ фахівця.

Наші студенти проходять практику в таких закладах:

– Обласний центр соціальних служб для молоді;
– Міський центр соціальної допомоги молоді;
– Міський комплекс соціальної реабілітації і побутового обслуговування пенсіонерів;
– Хмельницька міська організація товариства Червоного Хреста;
– Соціальні служби для молоді;
– Приймальники – розподільники для неповнолітніх;
– Родинний дім;
– Центр наркозалежної молоді “Вікторія”;
– Центр реабілітації дітей – інвалідів “Школа життя”:
– Міський центр зайнятості.

Наші студенти займаються науково-дослідницькою роботою, яка активізується на третьому курсі, коли студенти вибирають тему дипломної роботи і починають збір матеріалу до дослідження. Разом з керівником складаються загальна програма діяльності, план – проспект дипломної роботи, ведеться підбір літератури. Програма розрахована на два роки. Спочатку студент вивчає літературу і робить історико-теоретичний огляд, виділяючи тенденції розвитку досліджуваного об’єкта, описує стан вивченості обраної проблеми. Далі конкретизується план дослідно-експериментальної роботи, створюється теоретична модель досліджуваного процесу, визначаються критерії і показники його ефективності на основі порівняння первісного і наступного зрізів і комплексного аналізу досягнутих результатів. У ході усіх видів навчальної практики соціально-виховної, соціально-педагогічної, фахової активної і переддипломної – відбувається збір дослідницького матеріалу шляхом різних видів спостереження за об’єктом, опитувань, узагальнень.

У будь-якому випадку складається програма власне дослідно-експериментальної роботи, що включає констатуючий, формуючий і коригувальний етапи, з кожного з яких визначаються його мета, задачі, зміст, методи, база.

На першому етапі ведеться включене спостереження за експериментальною і контрольною групами; проводяться початкові зрізи рівня розвитку, наприклад, тих якостей, які необхідно сформувати; розробляються методики дослідження.

На наступному етапі йде пошук шляхів удосконалення досліджуваного процесу: його змісту, форм і методів організації, пізнавальної діяльності учнів. Студент – дослідник насамперед знайомиться з програмно-методичними матеріалами. В умовах фахової активної практики (4 тижнів) студент-дослідник може не тільки відвідати заняття товаришів, але і випробувати свої ідеї, застосовуючи комплексні методики і технології, відпрацьовуючи колективні й індивідуальні форми роботи.

Коригувальний етап експерименту дозволяє перевірити за виділеними критеріями і показникам результати зробленого, внести уточнення в пропоновані рекомендації, зробити загальні висновки.

Студентам необхідна різнопланова педагогічна підтримка в пошуку й оволодінні ними прийомами і способами ефективної самостійної навчальної роботи.

Самостійна навчально-пізнавальна діяльність включає значеннєвий, цільовий і виконавський компоненти. Опановуючи усе більш складними інтелектуальними діями, студент приходить до активного значеннєвого орієнтування, що дозволяє йому відпрацьовувати власні підходи до вирішення проблеми самоосвіти. Цільовий і виконавський компоненти містять у собі постановку мети, визначення задач, планування дій, вибору способів і засобів їхнього виконання, самоаналіз і самоконтроль результатів,

корекцію перспектив подальшої діяльності.

У студентів повинна бути динаміка від оволодіння прийомами роботи з навчальною і науковою літературою до розвитку умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності і вироблення звички до систематичної самоосвіти. Змістовно така динаміка в першокурсника пов'язана з розвитком умінь сприйняття і відтворення досліджуваного матеріалу, його аналізу і порівняння, зіставлення й узагальнення, складання тез, схем, таблиць, графіків, аргументації висновків. Доцільними будуть вирішення пізнавальних задач і аналіз ситуацій, підготовка творчих робіт, особлива творчість з елементами експерименту, дослідження. Усе це досить складно не тільки тоді, коли студент навчається стаціонарно, але і заочно, що вимагає особливо чіткого програмування і планування загальної і професійної самоосвіти.

Конкретна допомога викладача пов'язана, насамперед, зі створенням дидактичних і психологічних умов для виникнення і розвитку в студентів самої потреби в самоосвіті, прагнення до активності і самостійності в цьому процесі. У роботі зі студентами велика роль організації спільної продуктивної діяльності викладача і студентів. Він створює навчальне середовище, визначає структуру і логіку інтелектуальних відносин і спілкування, пропонує гнучкі і варіантні програми при єдиній лінії наукового пізнання, практичні завдання на порівняння і рефлексію, дослідно-експериментальну роботу, розв'язання завдань нового класу, зіставлення різних точок зору на те саме явище і т.д.

Умовно виділяються дві функції аналізу педагогом організації діяльності по самоосвіті студентів:

позитивно-творча – відповідність власних дій викладача вимогам сучасної вузівської педагогіки, насамперед уміння виділити різні теоретичні концепції і тенденції масового досвіду;

практично-діюча – критичне усвідомлення причин своїх труднощів і невдач, приведення своїх педагогічних прийомів до відповідність з конкретними умовами роботи – з даною групою студентів у залежності від її специфіки.

Подібний самоаналіз стимулює уміння поєднати теоретичні знання зі звертанням до практичних ситуацій, введення задач, наближених до актуальних проблем сучасності, використання контекстного підходу до навчання, що орієнтує студента на вирішення професійних задач.

На кафедрі педагогіки і психології в процесі підготовки контрольних і курсових робіт, творчих рефератів творчо співпрацюють викладачі споріднених дисциплін: використання міжпредметних зв'язків дозволяє студентам повніше розкрити своє бачення проблеми. Дуже важливими, на нашу думку, є проведення групових та індивідуальних консультацій, : вони прилучають до самих знань. У будь-якому випадку важлива допомога студенту у визначенні можливостей його самовдосконалення, правильному і своєчасному усвідомленні своєї індивідуальності – здібностей і нахилів, характеру ціннісних орієнтації, потреб і мотивів, інтересів, темпів навченості і рівня інтелектуального розвитку, особливостей емоційної і вольової сфери.

Щоб стимулювати і постійно підтримувати у майбутніх педагогів інтерес до отримання нових знань, потрібно більше звертати увагу на систему самоосвіти студентів. Вони повинні опанувати основними й окремими конкретними складовими елементами праці соціального педагога: працювати з науковою, методичною і навчальною літературою; викладати навчальний матеріал, складати систему диференційованих вправ і керувати нею в процесі вирішення задачі; використовувати прийоми постановки питання, формулювати організуючі і керуючі питання, а також варіанти того самого питання; швидко й адекватно реагувати на ситуацію, що виникла; уміти її контролювати та оцінювати.

Знаннями й уміннями потрібно опановувати цілеспрямовано крок за кроком, і щоб закріпити їх, постійно активно використовувати в практиці. Для формування професійних умінь важливо познайомити студента з функціональним змістом даного прийому роботи, а потім навчити застосовувати його в конкретних умовах.

У вирішенні цієї задачі ефективно допомагає *контекстне навчання,* керування практичною діяльністю в контексті майбутньої професії студента. Головним критерієм при цьому є можливість спонукання рівня активності: виникають стійка внутрішня

орієнтованість на роботу, самокритичність, розвиваються комунікативні, організаторські, конструктивні, гностичні якості.

Проходження послідовних дидактичних кроків з оволодіння основами професійної праці можна здійснити за допомогою конкретних практичних вправ у процесі підготовки студента до семінару, практикуму, лабораторної роботи, практики. Систематизуючи ці матеріали, студент актуалізує і використовує в активній творчій практиці цілий комплекс теоретичних знань різних дисциплін, а потім і самостійно може підготувати як навчальне заняття, так і методичну його розробку.

Підготовка і проведення практичних занять передбачають пошук матеріалу (бібліографічний, інформаційний, діагностичний, науково-дослідний).

Ми вважаємо, що у навчанні майбутніх соціальних педагогів особливо доцільний перенос акценту з пріоритету діяльності викладача на самостійну пізнавальну діяльність студента, на створення в нього позитивно-емоційного відношення до навчальної роботи. Показниками сформованості такого відношення виступають критичність мислення (особиста думка, оцінка, нове рішення), уміння вести дискусію, обґрунтування своєї позиції, здатність ставити нові питання, готовність до адекватної самооцінки, у цілому стійка потреба в самоосвіті.

Підводячи підсумок, помітимо: з перших семестрів у студента за допомогою викладача формується індивідуальний стиль роботи, що характеризується прагненням до самовдосконалення, розкриттям своєї індивідуальності, своїх ціннісних установок – стиль безупинної самоосвіти.

Викладачі повинні донести до студентів думку про те, що:

1. Самостійна робота студента – це організована діяльність, що включає у свою структуру такі компоненти, як:

– з’ясування мети і поставленої навчальної задачі;
– чітке і системне планування самостійної роботи;
– пошук необхідної навчальної і наукової інформації;
– освоєння власної інформації і її логічна переробка;
– використання методів дослідницької, науково-дослідної роботи для рішення поставлених задач;
– вироблення власної позиції з приводу отриманої задачі;
– представлення, обґрунтування і захист отриманого рішення;
– проведення самоаналізу і самоконтролю.

2. Ще на першому курсі студент повинен розуміти, що навчально-пізнавальна діяльність відрізняється від звичайної навчальної діяльності. Вона носить пошуковий характер, у ході її розв’язуються кілька пізнавальних задач, а її результат – це вирішення проблемних ситуацій.

3. Позиція того, хто навчається навчально-пізнавальній діяльності – суб’єктно-суб’єктна, вона завжди проводиться на продуктивному рівні. Тому, при оптимальному варіанті навчально-пізнавальна діяльність студента є саморегульованою, самокерованою, внутрішньо мотивованою, носить вибірковий характер.

На нашу думку, надання студенту матеріалів з організації його діяльності по самоосвіті – це запрошення до співробітництва викладача і студента.

Література:

1. Андреев В.И. Педагогика творчества саморазвития. М., 1996;
2. Барышникова З.А. Психолого-педагогическая практика: Учебно-методическое пособие. М., 1998.
3. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів /Під ред. Б.А. Грицюк. – Львів: Світ, 1990. – 148 с.

УДК 37.013.46

О.Є. Горохівський
м. Львів

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОРАЛЬНОЇ І ПРАВОВОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Аналіз процесу взаємозв'язку моральної і правової відповідальності у педагогічному середовищі вимагає насамперед з'ясувати, які соціальні, генетичні чинники визначають цей процес. Тому ми, передусім, звертаємо увагу на елементи, що здійснюють визначальний систематичний, цілеспрямований вплив на морально-правову свідомість педагога у процесі його діяльності у взаємозв'язку з елементами, котрі зумовлюють механізм формування морально-правової відповідальності. Проблема взаємозв'язку моральної і правової відповідальності є досить актуальною в тому плані, що досі чітко не окреслені межі між моральною і правовою відповідальністю. Насамперед це стосується наукових знань, особливо моральних і правових.

Цікавими і ґрунтовними є дослідження з цього приводу, на котрі ми будемо опиратися. Це зокрема праці В. Галузинського та М. Євтух, що стосуються аналізу процесу виховання моральної і правової відповідальності, а також наукова праця Л.А. Калашнікова "Про відповідність морального і естетичного ідеалів". Педагогічна проблематика морально-правової активності педагога досліджується у працях С.Б. Єлканова, та Т.Г. Іваненко. Заслуговують на увагу праці відомого психолога Л.С. Виготського про роль моральних почуттів у регуляції поведінки людини та її відповідальної діяльності. Науково обґрунтований Я.А. Коменським принцип природовідповідності, розвиваючого навчання стає універсальним принципом формування морально-правової відповідальності педагога.

Педагогічна діяльність пов'язана з суспільством, особистістю, вона потребує чіткого правового і морального регулювання на основі законів, настанов, норм, традицій, а також має конкретно історичний характер. "Вона завжди специфічна не тільки для певної епохи, але і для конкретних соціальних систем чи інститутів держави" [1, 511]. Особливості умов соціального життя, в яких проходить педагогічна діяльність, визначають нові грані у специфіці взаємозв'язку морально-правової відповідальності, а саме:

а) рухомість і максимальне зближення меж моральної і правової відповідальності;

б) взаємозв'язок даних явищ із специфікою професійної педагогічної приналежності;

в) особливості способів поєднання взаємозв'язку даних явищ в залежності від різних сфер педагогічної діяльності;

г) посилення взаємодії особистої і колективної морально-правової відповідальності;

д) взаємозв'язку структурних елементів педагогічної діяльності (мета, засіб, мотив, результат тощо) з морально-правовою відповідальністю особистості.

Тому нас цікавитиме проблема рухомості і максимального зближення меж моральної і правової відповідальності. Тут слід зазначити, що у дослідженнях деяких вчених зустрічається твердження про те, що "правова відповідальність за поведінку є... закріпленим у законах мінімумом моральної відповідальності в юридичних законах" [2, 47]. Таким чином правова відповідальність включає лише ті моральні вимоги до поведінки, які забороняють її суспільно небезпечні форми. Вважаються недопустимими для правової відповідальності численні випадки невиконання елементарних норм моралі: честі, справедливості, правдивості, ввічливості, культури у стосунках. Із сфери ж моральної відповідальності виключають її недостатньо чітку формальну визначеність у часі і просторі. Наприклад Г. Д. Тихонов пише: "Межі дії правової відповідальності у часі і просторі і за колом осіб чітко визначені. Моральна відповідальність такої визначеності не має" [3, 139-140]. Очевидно більш вірну точку зору відстоюють ті дослідники, які стверджують, що в умовах педагогічної діяльності моральна і правова відповідальність зливаються в одне ціле [4, 3-4].

Всі відносини, які прямо виражають і закріплюють відповідальність педагога, володіють моральним і правовим авторитетом. Тому вияв безвідповідальності в моральному

плані, як правило, є одночасно безвідповідальністю і в правовому аспекті. У правових актах освітянської галузі знаходять своє діалектичне поєднання загальні принципи моралі і права. Визначальний принцип моральності педагога знайшов своє відображення і в правових актах. Наприклад, в Законі про освіту говориться "Педагогічною діяльністю можуть займатися особи з високими моральними якостями, які мають відповідну освіту, професійно-практичну підготовку, фізичний стан яких дозволяє виконувати службові обов'язки" [5, 45].

Необхідно відзначити, що вчені, котрі досліджують проблеми права і моралі, що функціонують у сфері освіти, справедливо вказують на тенденцію зростання моральних основ у нормах права вцілому і в освітянських зокрема [6, 5-18]. Ця тенденція пояснюється розбудовою правової держави в якій діяльність особистості повинна мати правові основи. Адже, "доки суспільству потрібне право, йому потрібна і правова відповідальність" [7, 239]. На це орієнтують останні законодавчі і правові акти у сфері освіти.

Маючи закріплення в нормах права, інших нормативних актах, а також в нормах моралі, правова і моральна відповідальність особистості педагога володіє відповідними кількісно-якісними характеристиками взаємозв'язку.

Враховуючи особливості педагогічної діяльності, зазначимо, що моральні потреби, інтереси, установки, ціннісні орієнтації по-різному впливають на розвиток свідомості відповідальності, а тому можна припустити наявність її різних рівнів. Тут важливо проаналізувати, в яких безпосередніх стосунках людина перебуває, де і як реалізує вона себе як особистість. Тип особистості педагога певною мірою формує педагогічне середовище. Воно наділяє особистість, в силу своєї специфіки, якісно новими соціальними рисами, характеризує її більш високою громадською і моральною відповідальністю, переконаннями, більш високим рівнем професійних знань.

Під постійним впливом педагогічного середовища особистість педагога набуває духовності, оптимізму, здатності до професійної рефлексії, котра за своєю сутністю є нічим іншим, як умінням людськими критеріями "просвітити" власне професійне буття. Із наведеного аналізу видно, що філософсько-педагогічний підхід до проблеми специфіки взаємозв'язку моральної і правової відповідальності здатний виявити її конкретний прояв не тільки на рівні зближення і рухомості меж останніх, але також і стосовно групової професійної діяльності педагогічного складу.

Суспільство створює необхідну законодавчу базу для підвищення кваліфікації кожного працівника. У правових актах закріплено право на вибір професії, діяльнорофесії, діяльноанням, здібностями, професійною підготовкою, освітою і з урахуванням інших потреб.

Позитивний вплив на взаємозв'язок морально-правової відповідальності здійснює чітко визначена система правового регулювання праці викладачів. Ретроспективний погляд на цю проблему свідчить про те, що колишня система не у всьому була досконалою. Але діюча раніше конкурсна система мала свої як негативні так і позитивні аспекти. Негативним тут виступала досить помітна залежність педагогічних працівників (учасників конкурсу), від керівника кафедри, декана, ректора і навіть від кожного члена кафедри, вченої ради, які обирали їх на посаду.

Проте, позитивним тут було те, що конкурс переважно проводився з метою систематичного покращення складу педагогічних кадрів. Добір на викладацькі посади проводився з тих осіб, які мали глибокі професійні знання та наукові досягнення, високі моральні якості, були здатні забезпечити підготовку і виховання кваліфікованих фахівців на рівні сучасних вимог. Конкурсне (виборне) заміщення підвищує відповідальність професорсько-викладацького складу за якість наукової, навчально-виховної та методичної роботи, рівень науково-педагогічної кваліфікації, сприяє вихованню обдарованих молодих працівників, залученню до педагогічної діяльності осіб високої кваліфікації. Контракт, як трудовий договір, що укладається на певний строк, обмежує права працівника саме у тривалості трудових відносин і тим самим знижує рівень морально-правової відповідальності педагога. Тому контракт як форма трудового договору в закладах освіти повинен бути обмеженим і застосовуватись тільки до керівних працівників [8, 27].

Водночас соціологічні дослідження, що проводились М.І. Сметанським, показують, що відбувається процес, пов'язаний з максимальним використанням здібностей, можливостей, інтересу особистості до тієї чи іншої професії [9, 47-53]. Дана обставина підвищує морально-правову відповідальність педагога, сприяє якісному виконанню ним професійного обов'язку. В сучасних умовах правова відповідальність, як правило не виходить за межі прямого впливу на процеси безпосередньої праці. Моральна відповідальність вимагає більшого – завжди пов'язувати працю педагога з такими аспектами, як загальний культурний рівень життя людини, її поведінка у побуті, взаємовідносини з іншими членами суспільства. Цим визначається органічний зв'язок праці з усіма виявами людини у суспільному житті, а сама праця стає центром громадського, отже, духовного життя. Не менш важливо враховувати при аналізі специфіки взаємозв'язку моральної і правової відповідальності особистості і той очевидний факт, що в різних ланках професійної педагогічної діяльності по-різному поєднуються різні способи і механізми даного взаємозв'язку.

Теорія показує, а практика педагогічної діяльності підтверджує, що набуті в умовах педагогічної діяльності моральні ідеї, погляди і уявлення, норми і принципи, які закріплені у Конституції, Законі "Про освіту", інших правових актах України, стають поступово внутрішніми спонукаючими мотивами вчинків педагога, його діяльності.

В той же час, деякі автори, що досліджують проблеми відповідальності особистості, вважають, що педагогічна діяльність занадто регламентована, і в силу цього залишає мало місця для вияву перспективної відповідальності. Регламентована відповідальність, діяльність за наказом, протиставляється відповідальності перспективного типу. У кращому випадку дії за наказом визначаються як "гетерономна відповідальність", тобто вимушена, яка визнається зовнішніми, а не внутрішніми, для виконання, стимулами. Виконавець у такому випадку отримує, ніби, не тільки наказ, але і детальний план діяльності, через що виступає не як свідомий суб'єкт відповідальної діяльності, а швидше як її носій [10, 113].

Якщо людина виконує наказ, то це "активна форма пасивної діяльності", вважають деякі автори, оскільки особистість виступає тут тільки як виконавець, її зовнішня відповідальність в діях супроводжується внутрішньою відповідальністю, соціально-психологічною винятковістю. Справді, дії за наказом становлять один із суттєвих аспектів життєдіяльності педагога, проте, це не може бути доказом істинності наведеної вище точки зору. Тут більш обґрунтованим видається погляд М.І. Сметанського, суть якого полягає у наступному: дії за наказом, хоч і визначаються в загальних рисах іншими людьми, в освітянських закладах, як правило стають метою і потребою педагогів [11, 11].

Тут ми споглядаємо процес злиття громадського і особистого у мотивації моральної поведінки педагога. Наказ керівника виступає як необхідність впровадження освіти для майбутнього розвитку нації, як прояв громадських і особистих інтересів кожного педагога. Усвідомлення наказу, розробка плану його реалізації, необхідні корективи, які вносяться до нього в міру виконання наказу, мають всі риси активно-творчого, відповідального процесу з початку і до кінця.

Таким чином, зовнішня і внутрішня морально-правова відповідальність педагога постійно знаходиться у діалектичному зв'язку, взаємопроникненні, і разом з тим, збагачують одна одну. Педагог усвідомлює моральну і правову відповідальність не тільки і не стільки для того, щоб сліпо йти за нею і підпорядковувати себе її безумовним вимогам, а тому, що це знання необхідне для того, щоб проявити себе у процесі педагогічної діяльності, досягти своєї мети та ідеалів.

Варто відзначити, що в умовах реформування освіти усвідомлення моральної відповідальності педагога відчуває на собі вплив теорії права, правової свідомості. Під впливом теорії права, тісної взаємодії правової і моральної свідомості жорстко регламентована система – вимоги громадського до особистого – трансформується у "внутрішні компоненти" особистості, поступово проявляючись в якості її сутнісних сил. І не зважаючи на присутні індивідуальні, інтелектуальні, професійні та інші відмінності педагогів, цей процес у системі освіти протікає більш динамічно, ніж в умовах, відмінних від

навчально-виховного процесу. Зрозуміло, у ньому виявляє себе і зворотній зв'язок, – відбувається "моральне збагачення" правосвідомості педагога. Звідси логічно витікає особливість взаємозв'язку моральної і правової відповідальності педагога, пов'язана з мобільністю її функціонування, вищим ступенем оперативності порівняно з функціонуванням в інших сферах.

Інтенсивність, спрямованість педагогічної діяльності сприяє мобільнішому прояву взаємозв'язку моральної і правової відповідальності педагога як у перспективному, так і ретроспективному планах.

У перспективному плані стосунки в педагогічному середовищі значно оперативніше, швидше "помічають" і формують появу нових прогресивних тенденцій у стосунках педагогів, "вводять" їх під опіку громадської думки і, таким чином, створюють об'єктивні умови становлення і розвитку морально-правової відповідальності педагога.

Другий аспект цього процесу виявляється у тому, що морально-правова відповідальність заздалегідь створює передумови до появи нових стосунків, орієнтуючи особистість на досконаліші форми поведінки, здійснює позитивний вплив на утвердження порядку і дисципліни.

У ретроспективному плані керівник, педагогічний колектив мають моральне право оперативно впливати на тих педагогів, які за будь-яких причин порушують морально-правові норми, безвідповідально ставляться до виконання професійного обов'язку.

Головне у морально-правовій відповідальності педагога – це її перспективна спрямованість. Особистість, що володіє високим усвідомленням обов'язку, орієнтується не на те, які наслідки буде мати її позитивне чи негативне ставлення до обов'язкового, а ґрунтується на вільному взятті на себе відповідних обов'язків. Така особистість глибоко усвідомлює громадську цінність своєї праці, намагається служити громадським інтересам не тільки за відповідне матеріальне заохочення, але і отримуючи від цього високе моральне задоволення. Домінуюче значення у педагогічній праці мають моральні стимули стосовно матеріальних. Вони також є суттєвою стороною специфіки взаємозв'язку моральної і правової відповідальності педагога. Саме така відповідальність породжує патріотизм, викликає справді дружню взаємодопомогу і взаємну вимогливість при виконанні поставлених завдань, сприяє якісному виконанню професійного обов'язку і формує таку особистість педагога, яка відповідає вищим державним інтересам.

Варто зауважити і таке. Об'єктивно кожен педагог поставлений у відповідні конкретні умови діяльності. Але оскільки сутність морально-правової відповідальності закладена не лише у природі окремої особистості педагога, а й у особистісно-суспільних відносинах, вона не може бути реалізована в індивідуальному порядку без спільної колективної педагогічної діяльності, організації, зусиль педагогів, що мають загальну мету у цій діяльності.

Проте, якщо в широкому соціальному плані колективна моральна відповідальність передбачає індивідуальність, базується на її внутрішніх структурах і функціях, то і ця остання, в свою чергу, багато в чому залежить від процесів, що характеризують рівень і ефективність відповідальності педагогічного колективу.

В освітянських закладах здатність колективу нести моральну відповідальність виступає як його необхідний і правовий момент – найважливіша риса справжнього колективізму, яка передбачає особистісний характер моральної відповідальності на основі глибокого засвоєння людиною культурних цінностей, моральних норм і ставлення до громадських справ як до особистих. Неможливо індивідуальну моральну відповідальність педагога підміняти колективною і навпаки. Самостійність і специфічність цих норм, завдань тут полягає у тому, щоб правильно їх поєднувати.

У сукупності ці форми відповідальності являють собою мовби "подвійне" – "пряме" і "зворотнє" – віддзеркалення у сфері відносин особистості і педагогічного колективу. Проте, особиста моральна відповідальність педагога за своїм змістом вужча від відповідальності колективної. Адже кожна особистість окремо обмежена конкретними умовами діяльності, рівнем свого розвитку і тому не здатна мати вирішальний вплив на всю дійсність. Це під силу певною мірою тільки різним формам соціальної спільноти людей.

Як і будь який вид діяльності, педагогічна діяльність завжди цілеспрямована. Перш ніж здійснити практичні дії, особистість визначає мету цих відповідальних дій, а також способи, сили і засоби для її реалізації. Тому є всі підстави говорити про те, що специфіка взаємодії моральної і правової відповідальності педагога значною мірою залежить від соціально визначеної мети. На це наголошує А.Ф. Плахотний: "...однією з важливих проблем при вирішенні питання про особливості соціальної причинності відповідальності є проблема мети як причини" [12, 44]. Мета, будучи ідеальним образом бажаного майбутнього, визначає спосіб і характер дії. Особистість педагога свідомо і відповідально ставить громадські цілі навчання і виховання підростаючого покоління майбутніх фахівців. І чим виразніша об'єктивна потреба мети, чим наполегливіша цілеспрямованість особистості і наявність відповідної життєвої ситуації, тим повніше ця мета реалізується і здійснює позитивний вплив на взаємодію моральної і правової відповідальності особистості.

Варто зауважити, що істинність мети – важлива умова її реалізації. До того ж вона безпосередньо впливає на глибину взаємодії моральної і правової відповідальності педагога, адже справжня мета найбільше відповідає соціально історичним потребам даного суспільства, освіті, самій особистості. Здійснюючи істинну мету, педагог діє у моральному і правовому відношенні відповідально.

Зрозуміло, що формування такої мети не може відбуватися без формування наукового світогляду особистості педагога. Про це пише академік І.А. Зязюн: "Світогляд – це оцінка людиною явищ дійсності, сенсу його життя і формування на цій основі переконань, ідеалів принципів діяльності. Тому світогляд як вияв і осмислення гармонії, краси людських потреб, цілей і ідеалів у філософських категоріях, у моральних принципах, у поняттях виступає могутнім внутрішнім фактором розвитку особистості, критерієм повноти і багатства творчого потенціалу людини. Можна сказати, що світогляд – це єдність світорозуміння і самоусвідомлення людини" [13, 30].

У той же час, правильно сформована морально-правова відповідальність особистості позитивно впливає на вибір мети. Оскільки індивідуальність передбачає активну роботу людської свідомості, то ця активність виражається, по-перше, у виробленні мети дії і формуванні відповідних мотивів дії; по-друге, у формуванні готовності, психологічної установки здійснювати заплановані дії; по-третє, у розробці різних варіантів дії в залежності від передбачуваних обставин, розвитку ситуації; по-четверте, у передбаченні результатів дії і їх можливих наслідків; по-п'яте, у коригуванні дії в залежності від результатів або ж в повному її припиненні. Тобто відповідальна особистість педагога ставить і реалізує у своїй діяльності загально значущі цілі. Тому погодимося з думкою В.І. Бакштановського про те, що "...моральний і доцільний той засіб, який необхідний і достатній для досягнення позитивно-моральної мети, який не суперечить високій і вищій меті, не змінює її характер" [14, 172].

Моральні засоби, які використовуються педагогом, в сутності співпадають з правовими засобами і позитивно впливають на взаємозв'язок моральної і правової відповідальності педагога, якщо очевидне застосування морально-правових засобів. У даному випадку поняття "моральний" має особливе смислове навантаження, оскільки наявність і застосування правових засобів іноді може не сприяти процесу поглиблення взаємодії моральної і правової відповідальності, а порушувати і навіть гальмувати його.

Порушення морально-правових норм, їх вимог, недотримання міри покарань і заохочень небезпечне проявом двох крайностей: тільки заохоченнями або ж тільки покараннями крайнього вияву.

Перша крайність тягне за собою удавану благополучність, самовпевненість, погорду, ідеалізацію стосунків у колективі, тим самим знижує рівень морально-правової відповідальності і знецінює значущість заохочення, як засобу виховання.

Друга крайність тягне за собою нервозність у роботі, недовіру, підозру, приниження гідності, отже абсолютизація покарання знищує себе, як виховний засіб.

Таким чином, різні за формою вияви крайностей – заохочення і покарання – врешті-решт поглиблюють розрив у змісті взаємодії моральної і правової відповідальності, педагог стає безініціативним, байдужим, безвідповідальним.

Керівник навчального закладу згідно з Законами, наділений великими юридичними і моральними засобами. Це в свою чергу покладає на нього особливу відповідальність за стан навчання і виховання, дисципліну, стосунки у колективі. І там, де управлінська діяльність керівника відповідає вимогам морально-правових актів, там вищий професійний рівень педагогів, їх дисципліна, відповідальність. В той же час, великі права керівника при низькій особистій морально-правовій відповідальності можуть створювати ситуації адміністративної сваволі, суб'єктивізму, необдуманих рішень, що, в свою чергу, впливає і на зниження морально-правової відповідальності підлеглих.

З іншого боку постійний тотальний контроль, безперервне звітування здатні так заглушити діяльну ініціативу суб'єкта, що фактично вся відповідальність, як міра оцінки його управлінської діяльності, поступово перекладається на тих, перед ким відповідає даний суб'єкт управління[15, 208-217]. Це явні намагання впроваджувати порядок неправовими способами і засобами. Замість організації системи чітко спланованих, добре продуманих упереджених заходів, підвищення особистої відповідальності керівників усіх ступенів за зміцнення дисципліни і поліпшення правопорядку – тут факт становлення на шлях підміни посадових осіб, по суті справи звільнення їх від виконання прямих службових обов'язків. Звідси і результат: від прямо протилежний меті, тобто замість очікуваного поглиблення взаємодії морально-правової відповідальності відбувається її розрив. Сам результат суб'єктивної діяльності таких керівників спростовує неістинність вибору морально-правових засобів.

Філософсько-педагогічний аналіз специфіки прояву взаємозв'язку моральної і правової відповідальності педагога дає можливість для узагальнення деяких висновків. По-перше, що моральна і правова відповідальність особистості знаходиться в діалектичній єдності, в якій велику роль відіграє не стільки вона сама по собі, а й ступінь, від котрого залежить, наскільки кожна із форм відповідальності може "спожити", увібрати в себе іншу як свою умову і, таким чином, наскільки вона може бути моральною і наскільки правовою. По-друге, єдність моральної і правової відповідальності особистості передбачає їх відмінність. По-третє, зміст взаємозв'язку моральної і правової відповідальності особистості як громадянина держави і педагога співпадає, оскільки об'єктивною основою такої взаємодії виступають: загальність економічного, духовного, соціального розвитку суспільства. Разом з тим, призначення педагога – бути учителем і вихователем молоді – надає діяльності останнього специфічних рис, що обумовлюють особливості вияву у взаємозв'язку морально-правової відповідальності. По-четверте, специфіка взаємозв'язку моральної і правової відповідальності особистості педагога знаходить свій конкретний вияв в органічному зближенні і рухомості їх меж. Діалектичний розвиток у співвідношенні моральної і правової відповідальності позитивно впливає на зміцнення дисципліни, порядку, становлення морального здоров'я у педагогічному середовищі.

Загалом категорія "відповідальності" відіграє суттєву роль у професійній діяльності педагога, адже весь виховний процес спрямований на формування відповідальності, а саме морально-правової її сторони.

Література:

1. Козяр М., Коваль М., Варій М. Військова психологія і педагогіка, навчальний посібник. – Львів, вид.Сполом, 2003. – 623 с.
2. Уледова И. А. Моральная ответственность и ее формирование в процессе нравственного воспитания. – М., 1982. – 167 с.
3. Тихонов Г. Д. Воздействие правовых и нравственных норм на поведение советских военнослужащих. – М., 1979. – 177 с.
4. Николаева О. П. Морально-правовые суждения и проблемы развития морального сознания в разных культурах. – М., 1992. – 19с.
5. Закон України "Про освіту" // Голос України. – 1996. – 25.04.
6. Кон И. С. Социология личности. – М., 1967. – 383 с.
7. Самощенко И. С., Фарукшин М. Х. Ответственность по советскому законодательству. – М., 1971. – 216.с.
8. Прокопенко В. Трудовий договір педагогічних працівників // Право України. – 1995. – № 2. – С. 26-28.
9. Сметанский Н. И. Формирование социальной ответственности учителя в системе школа – вуз – школа. (Дис. Канд. Пед. Наук) – К., 1994, 351 с.
10. Ковалев А. Г. Психология личности. – М., 1970, 391 с.

11. Сметанський М. І. Формування соціальної відповідальності вчителя. – Вінниця. – 1993., 91 с.
12. Плахотный А. Ф. Проблема социальной ответственности. – Харьков, 1981. – 191 с.
13. Зязюн І. А. Культура і культурна політика // Рідна школа. – 1994. -- № 12. – С. 23-31.
14. Бакштановский В. И. Моральный выбор личности: альтернативы и решения. – М., 1983. – 224 с.
15. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л., 1983. – 239 с.

УДК 004.422:377.1

І.А. Гриценок
м. Київ

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Дистанційне навчання, як система освіти виникло наприкінці ХХ-го сторіччя і є однією з найбільш ефективних і перспективних систем підготовки фахівців різних галузей. В системах освіти багатьох країн відбуваються процеси інтеграції, які передували появі дистанційних форм навчання та їх поширене і активне розповсюдження. Створюються консорціуми провідних університетів та виникають асоціації дистанційного навчання, які надають широкий спектр освітніх послуг.

В Україні дистанційні форми навчання донедавна не застосовувалися в основному через недостатній розвиток і широке поширення технічних засобів нових інформаційних і телекомунікаційних технологій. В даний час створюються технічні передумови для широкого використання дистанційного навчання. Більш того, має місце тенденція відставання реалізації ідей дистанційного навчання від можливостей, які надані технічними засобами.

Водночас є перешкоди для широкого впровадження системи дистанційного навчання, а саме: відсутні достатньо пророблені методики організації дистанційного навчання, включаючи структурні, методичні й організаційні рішення. Метою даного огляду є спроба систематизувати різні аспекти даної проблеми і розглянути варіанти рішень з деяких питань, що виникають у процесі розробки системи дистанційного навчання і підготовки до проведення дистанційних занять.

Сучасний стан освіти є дуже складним і суперечливим. З одного боку, освіта початку ХХІ століття стала однією з найважливіших галузей людської діяльності. З іншого боку, розширення сфери освіти і зміна її статусу супроводжуються загостреннями проблем у цій сфері, що свідчать про кризу освіти. Останнім часом в процесі пошуків шляхів подолання кризи освіти відбуваються радикальні зміни і формування нової освітньої системи.

Місце освіти в житті суспільства багато в чому визначається тією роллю, що відіграють у суспільному розвитку знання людей, їхній досвід, уміння, навички, можливості розвитку професійних і особистісних якостей. Ця роль стала зростати в другій половині ХХ-го століття. Ринок освіти висуває інформацію і знання на передній план соціального й економічного розвитку.

Зміни в сфері освіти нерозривно пов'язані з процесами, що відбуваються в житті суспільства та його взаємовідносинами з іншими країнами світу [3].

Джерелом прибутку все частіше виступають знання, інновації і способи їхнього практичного застосування. Знання починають займати ключові позиції в економічному розвитку будь-якої країни. Придбання нової інформації, умінь, навичок, орієнтація на їхнє відновлення і розвиток стають фундаментальними характеристиками сучасного працівника.

Новий тип економічного розвитку, що затверджується в інформаційному суспільстві, викликає необхідність для працівників кілька разів протягом життя змінювати професію, постійно підвищувати свою кваліфікацію. Сфера освіти істотно перетинається в інформаційному суспільстві з економічною сферою життя суспільства, а освітня діяльність

стає найважливішим компонентом його економічного розвитку. Не потрібно також забувати, що інформація і теоретичні знання є стратегічними ресурсами країни і, поряд з рівнем розвитку освіти, багато в чому визначають її суверенітет і національну безпеку [4].

Перетворення знань в основний суспільний капітал, зростання вигод, пов'язаних з одержанням знань, полягає в тому, що вигоди від нього одержує людина, що споживає цей товар, суспільство в цілому і конкретні підприємства. Звідси випливають підстави для змішаного фінансування освіти, розвиток ринкових відносин у цій сфері.

Розвитку ринкових відносин у сфері освіти України сприяє і загострення проблеми державного фінансування, яке підсилюється загальними економічними проблемами перехідного періоду. Державні витрати на освіту скорочуються. Це привело до появи не тільки національних, але і світових ринків освітніх послуг.

Принципова відмінність цієї нової системи від традиційної полягає в її технологічній базі. Технологічні елементи вкрай нерозвинуті в традиційній освіті, що ґрунтується в основному на навчанні "віч-на-віч" і друкованих матеріалах. Нова освітня система орієнтована на реалізацію високого потенціалу комп'ютерних і телекомунікаційних технологій.

Однією з головних переваг нової освітньої системи (дистанційного навчання) є навчання на відстані, яке ґрунтується на принципі самостійного навчання учня. У той же час вони мають можливість у будь-який момент підтримувати діалог з викладачем за допомогою засобів телекомунікації.

Дистанційне навчання відповідає вимогам сучасного життя, особливо, якщо врахувати не тільки транспортні витрати, але і витрати на організацію всієї системи денного навчання. Тоді стає зрозумілим постійно зростаючий інтерес до дистанційної форми навчання, причому не тільки університетському [5].

Важливим у досвіді застосування дистанційного навчання є політика використання в навчальному процесі домашніх комп'ютерів учнів. Важливо підкреслити, що ця політика, поряд з використанням нових інформаційних технологій у навчанні, включає ряд організаційних заходів, таких як надання допомоги учням у придбанні і використанні комп'ютерів (наданні пільгових кредитів, знижки на придбання комп'ютерів визначеного типу, сервісні послуги по установці і налагоджуванні та ін.).

Відмінною рисою дистанційного навчання є надання учням можливості самим одержувати необхідні знання, користуючись розвинутими інформаційними ресурсами, наданими сучасними інформаційними технологіями. Інформаційні ресурси: бази даних і знань, комп'ютерні, у тому числі мультимедіа, відео- і аудіозаписи, електронні бібліотеки, - разом із традиційними підручниками і методичними посібниками створюють унікальне середовище навчання, доступне широкій аудиторії.

Дистанційне навчання при необхідності може включати відвідування учнями навчального закладу, а також сполучатися з традиційними формами навчання. Розвивальне дистанційне навчання інтегрує всі існуючі методи навчання і додає їм якісно новий рівень.

Заочне навчання є своєрідною подобою дистанційного навчання. Однак необхідно чітко представляти принципові відмінності сформованих стандартів заочного навчання і нових ідей дистанційного навчання.

- Заочне навчання припускає одержання будь-якої конкретної спеціальності за визначеним навчальним планом. Дистанційне навчання більш демократичне. Учень може вибрати будь-який один курс чи систему курсів, не пов'язуючи це з одержанням будь-якої конкретної спеціальності.
- При заочному навчанні звичайно плануються денні заняття, коли учні збираються разом для прослуховування оглядових лекцій, виконання лабораторних робіт, здачі заліків та екзаменів. При дистанційному навчанні такі сесії звичайно не плануються, але за необхідністю (при індивідуальному підході до конкретного учня і його природних здібностей) нерідко практикуються.
- Заочне навчання орієнтується на друковані матеріали, що пересилаються поштою.

Дистанційне навчання у своїй основі припускає використання комп'ютерних і телекомунікаційних технологій.

В результаті дистанційне навчання за рядом ознак, характеристик та певних властивостей можна віднести до інноваційної форми навчання. Воно не є різновидом будь-якої іншої форми навчання. Може застосовуватися у всіх видах освіти, забезпечуючи при цьому розвиток творчої складової професійної освіти, особистісну орієнтацію будь-якої освіти [2, 13].

У системі освіти «навчання на відстані» відповідає принципу гуманності, згідно якого ніхто не повинен бути позбавлений можливості навчатися через бідність, географічну або тимчасову ізольованість, соціальну незахищеність та неможливість відвідувати освітні установи через фізичні вади або зайнятість виробничими та особистими справами [1, 21].

Система дистанційного навчання економічно доцільна як для державного бюджету, так і для учнів. Розвиток дистанційного навчання в Україні дозволить не тільки забезпечити населенню нашої країни доступ до якісної освіти, але і дасть державі можливість завоювати певне місце на світовому ринку освітніх послуг.

При розробці навчальних курсів дистанційного навчання наголос робиться на самостійній роботі учнів, їхній колективній творчості, проведенні мінідосліджень різного рівня. Передбачається велика кількість завдань, розрахованих на самостійне опрацювання, з можливістю одержання щоденних консультацій.

Світовий досвід дистанційного навчання свідчить, що при такій організації навчального процесу взаємодія учнів і викладачів на індивідуальній основі відбувається набагато частіше й ефективніше, ніж при інших формах.

В Україні професійні курси на базі будь-якого професійно-технічного навчального закладу поки що не існують, але згодом ми вважаємо, що будуть займати належне місце в світовій системі освіти. Вони будуть спрямовані на одержання практичних навичок, наприклад, курси машинопису, бухгалтерські курси, курси швейної справи. Ці курси будуть складовою частиною навчання, в якому будуть передбачені і практичні заняття для відпрацьовування професійних навичок. Сюди варто віднести і віддалене тестування. Так, тест на знання швейної справи чи оволодіння основами комп’ютерної грамотності може здаватися за допомогою комп'ютерних телекомунікацій з будь-якої країни світу.

Система дистанційної освіти надає освітні можливості всім бажаючим. Ця система дозволяє задовольнити освітні потреби та є суспільно корисною в соціальному змісті, забезпечуючи дозвілля учнів, підвищує їх інтелектуальний і культурний рівень [3].

Наведемо кілька прикладів технологічних засобів дистанційного навчання, які можна використовувати при наданні професійних курсів на базі будь-якого професійно-технічного навчального закладу. Розглянемо такий технічний засіб як авторська програма викладача 2 категорії професійного ліцею Національного авіаційного університету Ткаченко С.А., який має назву «Контролер клавиатуры» (рис. 1).

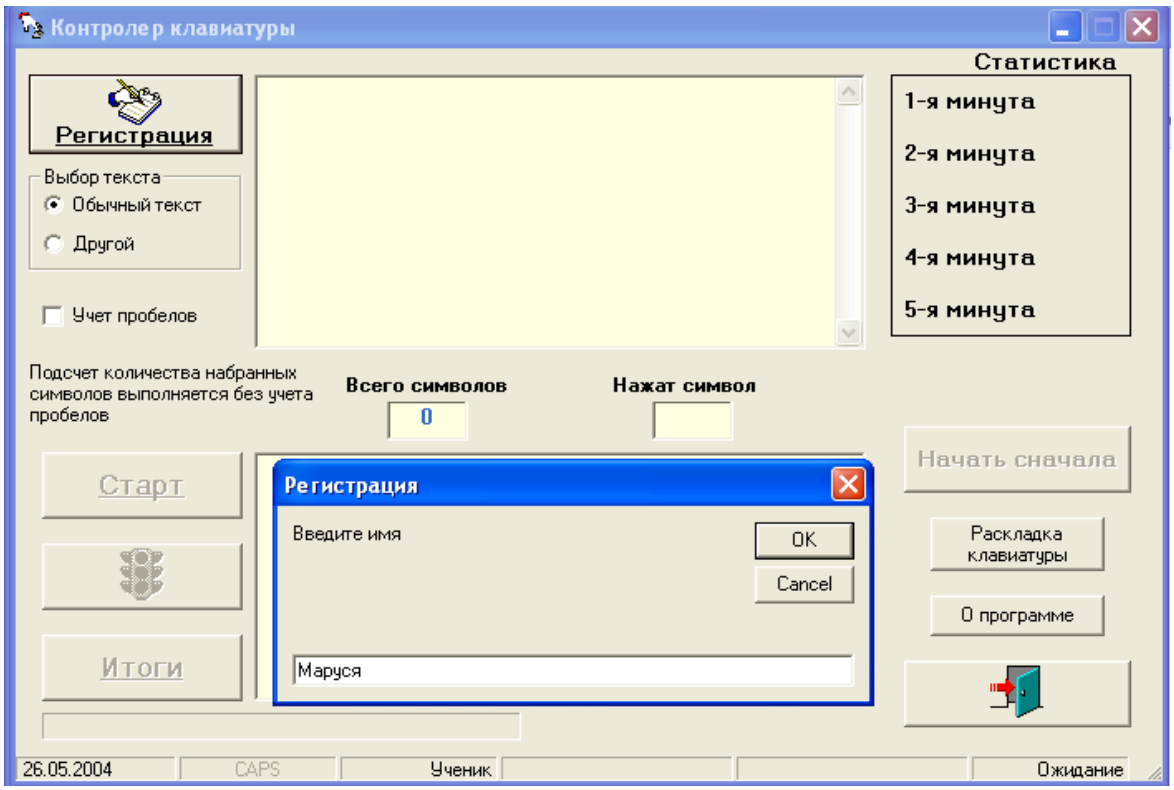


Рис. 1

Учень зареєструвавшись має можливість самостійно, на власний розсуд і смак, обрати текст для «десятипальцевого сліпого набору» за допомогою опцій «Обычный текст» чи «Другой» (рис. 2). Можна зробити перегляд розкладки клавіатури за допомогою однойменної кнопки «Раскладка клавиатуры» (рис. 3).

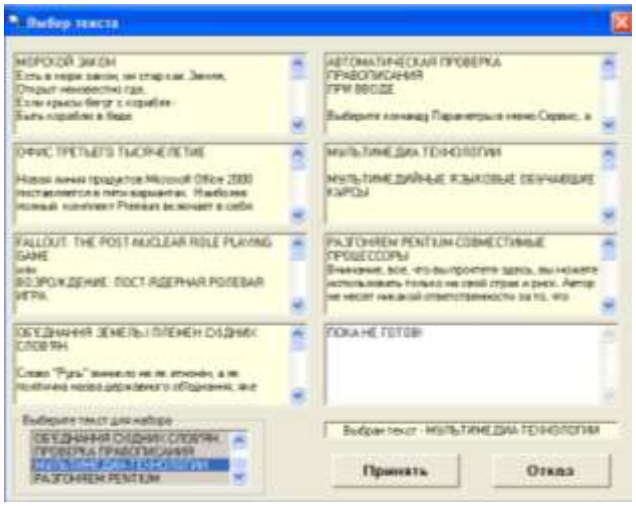


Рис. 2

Рис. 3

Ця перевірка оволодіння сліпого методу набору тексту в даній програмі розрахована на 5 хвилин. Але учень може зробити невелику паузу натиснувши на кнопку із зображенням світлофора і поява зеленого світла говоритиме йому про паузу.

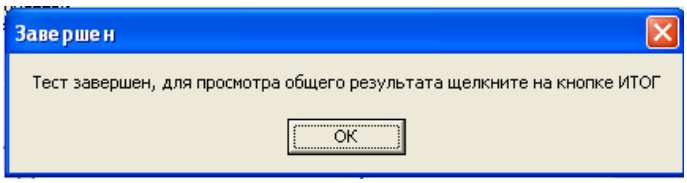


Рис. 4

Як тільки 5 хвилин закінчаться, то програма зупинить набір тексту і видасть інформацію, що треба робити далі (рис. 4). Для того, щоб отримати загальний підсумок результатів треба натиснути на кнопку «Итог». Натиснувши на кнопку «О программе» можна дізнатися короткі відомості про автора програми. А почати набір іншого тексту із застосуванням іншої розкладки клавіатури, наприклад англійської мови, можна натиснувши на кнопку «Начать сначала» (рис. 5).

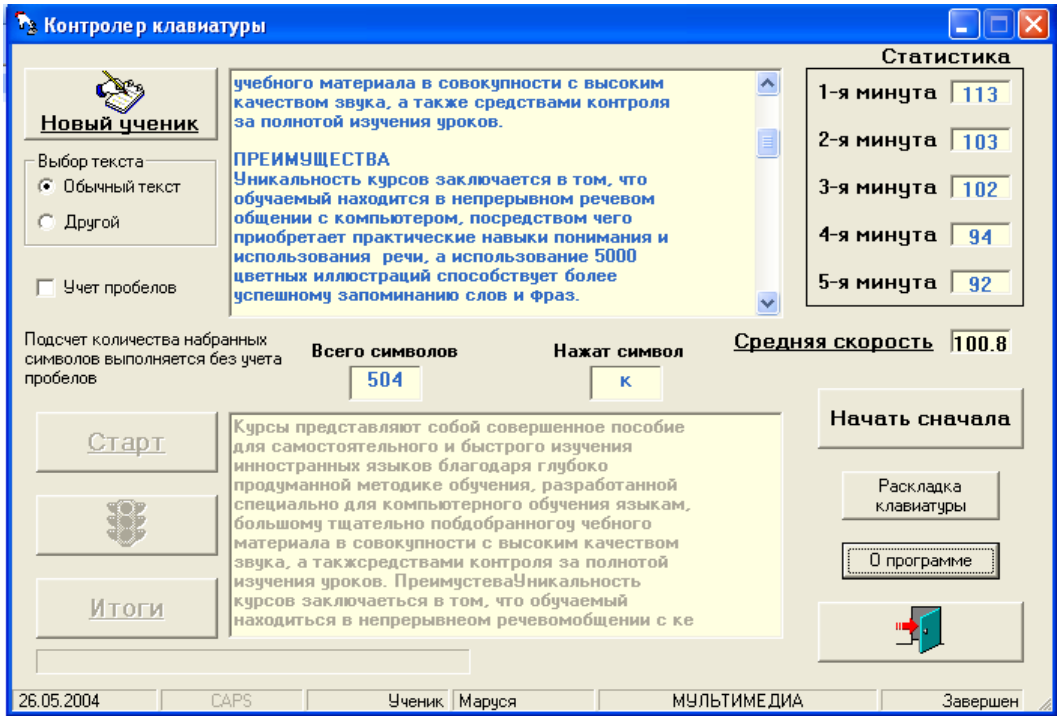


Рис. 5

Ця програма може використовуватися при самостійному вивчені теми «Клавіатура, миша» в курсі «Інформаційні технології», які викладають у професійно-технічних навчальних закладах, а також для підведення підсумків про засвоєння та використання набутих навичок певним учнем.

До цього технологічного засобу можна також додати перелік так званих «гарячих клавіш». Наприклад:

Зміна шрифту або розміру тексту

Сполучення клавіш	**Дія**
CTRL+SHIFT+F	Вибір шрифту
CTRL+SHIFT+P	Вибір розміру шрифту
CTRL+SHIFT+>	Збільшення розміру шрифту
CTRL+SHIFT+<	Зменшення розміру шрифту
CTRL+]	Збільшення розміру шрифту на 1 пункт
CTRL+[	Зменшення розміру шрифту на 1 пункт

Форматування символів

Сполучення клавіш	Дія
CTRL+D	Зміна формату символів (команда **Шрифт**, меню **Формат**)
SHIFT+F3	Зміна реєстра літер
CTRL+SHIFT+A	Перетворення всіх літер у прописні
CTRL+B	Додавання напівжирного накреслення
CTRL+U	Підкреслення тексту
CTRL+SHIFT+W	Підкреслення слів, але не пробілів
CTRL+SHIFT+D	Подвійне підкреслення тексту
CTRL+SHIFT+H	Перетворення в схований текст
CTRL+I	Додавання курсивного накреслення
CTRL+SHIFT+K	Перетворення всіх літер у малі прописні
CTRL+ЗНАК РІВНОСТІ	Перетворення в нижній індекс
CTRL+SHIFT+ПЛЮС	Перетворення у верхній індекс
CTRL+ПРОБІЛ	Зняття додаткового форматування з виділених символів
CTRL+SHIFT+Q	Оформлення виділених символів шрифтом Symbol

Завдання міжрядкового інтервалу

Сполучення клавіш	Міжрядковий інтервал
CTRL+1	Одинарний
CTRL+2	Подвійний
CTRL+5	Полуторний
CTRL+0 (нуль)	Збільшення або зменшення інтервалу перед поточним абзацом на один рядок

Вирівнювання абзаців

Сполучення клавіш	Дія
CTRL+E	Відцентрування абзацу
CTRL+J	Вирівнювання абзацу по ширині
CTRL+L	Вирівнювання абзацу по лівому краї
CTRL+R	Вирівнювання абзацу по правому краї
CTRL+M	Додавання відступу ліворуч
CTRL+SHIFT+M	Видалення відступу ліворуч
CTRL+T	Створення виступу
CTRL+SHIFT+T	Зменшення виступу
CTRL+Q	Зняття додаткового форматування з виділених абзаців

Застосування стилів абзаців

Сполучення клавіш	Дія
CTRL+SHIFT+S	Застосування стилю
ALT+CTRL+K	Початок автоформатування
CTRL+SHIFT+N	Застосування стилю «Звичайний»
ALT+CTRL+1	Застосування стилю «Заголовок 1»
ALT+CTRL+2	Застосування стилю «Заголовок 2»
ALT+CTRL+3	Застосування стилю «Заголовок 3»
CTRL+SHIFT+L	Застосування стилю «Список»

Також можна застосовувати тести, які повинні бути тривкими за часом виконання, однорідними і однозначними, зручними для обробки результатів і придатними для широкого кола застосування. Наприклад:

1. *Паралельний порт ПК позначається*:

а) CON;

б) COM;
в) LPT;
г) USB.
2. *Призначення модему*:
а) для передачі інформації по каналах зв'язку;
б) для введення графічної інформації;
в) для роздрукування інформації;
г) для виведення інформації на монітор.
3. *«Драйвер» - це …*
а) програми для визначення конфліктів між периферійними пристроями комп'ютера;
б) програми для забезпечення роботи периферійного пристрою з комп'ютером;
в) програми для обслуговування дисків комп'ютера;
г) програми для ініціалізації командних файлів IO.SYS, MSDOS.SYS.
4. *Шлях до файлу – це …*
а) послідовність внутрішніх команд DOS;
б) відновлення видаленого файлу за допомогою команди undelete;
в) послідовність з імен каталогів і підкаталогів, розділених символом \;
г) вивід вмісту файлу на екран монітора.
5. *Кернінг – це …*
а) відстань між рядками тексту;
б) вертикальний розмір кеглів;
в) зміна інтервалів між окремими символами в словах;
г) інтервал між словами в рядку тексту…

Ці тести можуть застосовуватися чи у вигляді певної розробленої програми чи у вигляді звичайного тексту набраного в MSWord.

Таким чином, можна зробити висновки, що є перспектива використання дистанційного навчання в Україні. Тому, що сучасна світова освіта характеризується наступними тенденціями:

- еволюцією знання в основне джерело вартості в інформаційному суспільстві;
- становленням освіти найважливішим фактором подолання відсталості в розвитку більшої частини людства;
- трансформація, розширення поняття освіти. Освіта перестає ототожнюватися тільки з формальним навчанням;
- переходом від концепції функціональної підготовки до концепції розвитку особистості;
- концепцією безупинної освіти і розвитком освіти дорослих;
- перетворенням знання в товар і розвитком ринкових відносин у сфері освіти;
- інтеграцією освітніх систем і переходом освіти в категорію загальносвітових пріоритетів.

Також можна зазначити, що перераховані тенденції визначають основні напрями в розвитку нової освітньої системи, яка орієнтована на реалізацію високого потенціалу комп'ютерних і телекомунікаційних технологій.

Основними технологічними засобами дистанційного навчання є:

- друковані матеріали;
- відео- і аудіокасети;
- комп'ютерні технології навчання (автоматизовані навчальні системи, мультимедійні комп'ютерні підручники на CD-ROM, тестуючі системи для контролю знань, тренажери, навчальні пакети прикладних програм);
- технології Інтернет/інтранет (www, ftp, e-mail, телеконференції).

В умовах дистанційного навчання відбуваються істотні зміни у викладацькій діяльності, місці і ролі викладача в навчальному процесі, його основних функціях. У якості першочергових можна відзначити наступні зміни:

- ускладнення діяльності у розробці курсів;
- необхідність спеціальних навичок і прийомів розробки навчальних курсів;
- посилення вимог до якості навчальних матеріалів;
- зростання ролі учня в навчальному процесі;
- посилення функції підтримки учня;
- можливість зворотного зв'язку викладача з кожним учнем тощо [6].

Література:

1. Олійник В.В. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні: Стислий аналітичний огляд. – К.: ЦІППО, 2001. – 48 с.
2. Олійник В.В. Організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти і навчання: Організаційно-педагогічне дослідження. – К.: ЦІППО, 2001. – 36 с.
3. http://www.users.portal.ru/rao-info.
4. http: //www.caso.com.
5. http://www.vu.org.
6. http: //www.geteducated.com.

Е.В. Громов
г. Винница

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Цель обучения иностранному языку – это коммуникативная деятельность учащихся, то есть практическое владение иностранным языком. Основной же целью обучения иностранному языку учащихся средней школы является воспитание личности, желающей и способной к общению, людей, желающих и способных получать самообразование. Участие в разнообразных международных программах, возможность учиться за границей предполагают не только высокий уровень владения иностранным языком, но и определенные особенности личности: коммуникабельность, отсутствие языкового барьера, знание норм международного этикета, широкий кругозор, умение что называется «подать» себя.

Задача учителя – активизировать деятельность каждого учащегося в процессе обучения и создать ситуации для их творческой активности.

Для достижения всех перечисленных целей, безусловно, эффективную помощь учителю оказывает использование новых информационных технологий (ИТ) и современных технических средств таких, как компьютерные программы и Интернет, а также обучение в сотрудничестве и проектная методика.

В настоящей статье рассматриваются три основных аспекта использования новых информационных технологий (ИТ) в процессе обучения иностранным языкам:

- использование обучающих компьютерных программ;
- использование ресурсов Интернет;
- виртуальные проекты как средство обучения иностранным языкам.

На школьных уроках английского языка, на факультативных и кружковых занятиях **компьютерные обучающие программы** используются как вспомогательное средство при обучении произношению, устной речи, чтению, письму, при отработке грамматического материала. Разнообразие тем, красочность, увлекательность компьютерных обучающих программ вызывают огромный интерес у учащихся. Компьютер дает возможность индивидуализации процесса обучения. Каждый ученик работает так, как может, он имеет возможность остановиться, подумать, исправить ошибку.

Формы работы с компьютерными программами разнообразны.

На **начальном этапе обучения** речевые умения и навыки учащихся могут быть закреплены и отработаны с помощью программ типа “Magic Land”, “Tandem”, “Play Room”, “Dinosuar” и некоторых других. Каждая программа ориентирована на отработку одного или группы навыков. Так программа ”Tandem“ (применительно к английскому языку) отрабатывает правила чтения в игровой форме – продвигаясь по игровому полю ребенок должен подобрать к транскрипционному значку слово с нужным звуком. Цель подобных игр набрать как можно больше призовых очков. Ребенок может подстроить данную программу согласно своим силам (в игре есть несколько уровней сложности). Для нижних уровней компьютер предлагает много времени на раздумья, а на верхних уровнях его почти нет. Нужно отметить, что, дети с большим энтузиазмом воспринимают разрешение перейти на другой уровень. Работа с этой программой позволяет ребенку запомнить транскрипционные знаки и тренироваться в чтении. Учащимся предлагается читать вслух слова, появляющиеся на экране и объяснять каждый свой шаг на пути к новому уровню, а также объяснять, почему он выбрал то или иное слово, каким правилом чтения он руководствовался.

Отработав таким образом правила чтения, можно перейти к программам, цель которых – наработка лексики. Такие программы также представлены в виде игр. Вся игра опять таки разделена на несколько уровней: каждый уровень программы соответствует определенному уровню владения иностранным языком. Дети в игре стремятся реализовать свою мечту – достичь высшего уровня, т.е. хорошо освоить данный этап при изучении языка.

Некоторые программы предлагают работу не только ученику, но и учителю. Для учителя в них предусмотрена опция «Teacher’s Lab», в которой учитель может самостоятельно создавать различные задания.

Для пополнения словарного запаса учащихся используются программы, которые позволяют детям расширить словарный запас в рамках определенной темы: «В школе», «В доме», «На улице», «В саду», «На море», «Распорядок дня», «Фрукты и овощи», «В магазине», «Времена года», «Семейный альбом» и т.п. Такие программы также позволяют отработать употребление прилагательных, цветов, форм предметов и др. Красочное оформление, игровые моменты, элементы мультипликации способствуют быстрому запоминанию и стимулируют детей к активной работе на уроке.

Для работы с учащимися **более продвинутого уровня** используются различные компьютерные программы, направленные на отработку грамматических навыков. Каждый урок посвящен отдельной теме и включает в себя большое количество упражнений, которые можно использовать как для тренировки и закрепления, так и для контроля знаний учащихся (перед началом выполнения упражнений учащиеся повторяют те или иные грамматические правила, а также они могут обратиться к правилам и в ходе выполнения тренировочных упражнений). Так три большие программы “English Grammar in Use”, “LEARN”, “Active 1” представляют собой фактически электронные учебники по грамматике.

Каждая подобная программа предусматривает, кроме теоретических выкладок и практических заданий, также систему оценок и словарь. Использование этих программ позволяет отработать столь сложную грамматику английского языка и позволить учащимся работать в том темпе, который свойственен их характеру. Итогом работы, вне зависимости от темпа ее выполнения, является выполнение последнего (контрольного) задания.

К программам **совершенного уровня** обучения относятся различные интерактивные курсы, лингафонные курсы, курсы ускоренного изучения английского языка, тематические мультимедийные справочники, руководства, программы подготовки к сдаче экзаменов и т.п.

Среди наиболее популярных можно выделить всемирно известный полный интерактивный курс изучения английского языка “Learn to Speak English”, который, по сути, является мультимедийным учебником. Здесь множество самых разнообразных тем увязаны в единый увлекательный сюжет. Работая с курсом, ученики узнают много нового о жизни и достопримечательностях США, становятся свидетелями и участниками диалогов на самые разнообразные темы. В сценарии курса предусмотрено большое количество персонажей –

мужчин и женщин – таким образом ученики имеют возможность слушать правильною английскую речь (фразы, слова, предложения, диалоги) с множеством речевых оттенков. Новые возможности видео позволяют не только услышать, но и видеть говорящих по-английски, проследить за их губами, выражением лица, жестами, движениями – за всем, что обычно сопровождает речь. В программе предусмотрено использование микрофона, что, несомненно, помогает вырабатывать правильное произношение. Учащиеся говорят вместе с персонажами, беседуют с ними, становятся участниками событий. После урока можно измерить качество своей речи – программа сама выставляет оценки. Помимо всего перечисленного, курс включает в себя полный грамматический справочник и увлекательные обучающие игры.

Большинство лингафонных курсов английского языка предназначены для учащихся, которые уже хорошо владеют основами английской грамматики и имеют достаточный словарный запас, но стараются углубить свои языковые познания. Среди программ этого класса внимания заслуживает «Лингафонный курс английского языка высшего уровня», созданный Лондонским лингафонным институтом. Здесь в легкой и доступной форме показаны различные стороны живой английской речи. Каждый пример представлен как в звуковом, так и в печатном вариантах и сопровождается комментариями по наиболее важным вопросам употребления слов и грамматических форм. Тексты подобраны так, чтобы дать учащемуся некое общее направление в том, что иначе могло бы показаться бесформенной массой материала. Их заглавия дают лишь представления о том, чего можно ожидать в каждом случае. Примеры подобраны так, чтобы дать возможность обобщить словарный запас, грамматику и основные стилистические особенности каждого вида употребления языка. Предоставленный материал включает как образцы устной речи, которые в письменной форме не встречаются, так и те, что встречаются исключительно в письменном варианте. Для того, чтобы заниматься по этому курсу, не требуется обширных познаний лингвистической теории, поскольку используемые здесь термины не являются специальными.

Что же касается всевозможных мультимедийных энциклопедий, путеводителей, руководств, то их использование может быть полезно при формировании у учеников фоновых знаний по истории, географии, культуре англоязычных стран. Все программные продукты этого класса построены и работают по примерно одинаковым принципам – преимущество в них отдается не столько языковым, сколько видовым и информационным аспектам.

Особое внимание в обучении иностранным языкам уделяется использованию **Интернет-технологий**.

Для начала рассмотрим использование **текстовых** ресурсов Интернет на уроках английского языка.

В процессе обучения любому иностранному языку чтение – один из важнейших источников языковой и социокультурной информации. Но достаточно ли много мы читаем тексты в курсе английского языка? Конечно, мы читаем тексты в учебнике, у нас есть раздаточный материал и т.д. Но ученики, к сожалению, так и не приучаются читать книги – пусть не более 1000 слов – на английском языке. Наверное, потому, что их часто пугает объем материала (это уже не текст на полстраницы), количество незнакомых слов, да и отсутствие интереса к книгам, читаемых уже в течение последних 30-40 лет только потому, что они есть в библиотеке.

Современные дети, изучающие современный язык, нуждаются в таких книгах, которые бы подстегнули в них интерес к живому языку, к сегодняшним реалиям жизни людей. Уроки с использованием литературных источников ценны, во-первых, потому, что студент соприкасается с реальным языком (а не условно учебным), а во-вторых, всегда есть возможность проблемного взгляда, на ситуацию и на героев. Схема же последовательности работы проста: Vocabulary_work – Comprehension – Discussion – Writing и следуя ей, учителю можно значительно облегчить задачу.

Проблемы же заключаются в том, что очень не просто найти качественный материал для подобных уроков. Конечно, можно покупать книги уважаемых британских и американских издательств, но, к сожалению, они довольно дороги и найти их можно в основном в крупных городах.

Где же в таком случае могут найти такие материалы учителя небольших городов, поселков, сельских школ? В решении этой проблемы может помочь Интернет, который является колоссальным источником текстовых материалов, представленных в виде текстовых файлов. В этом случае учитель или методист имеет возможность просто скопировать текстовый материал на электронный носитель, а после, при необходимости, распечатать его.

Каков же опыт использования подобных материалов для развития определенных практических навыков?

1. Извлечение и использование информации. Умение работать с колоссальным информационным потоком является сегодня совершено необходимым для специалистов в любой области. Основу же для этого умение можно и нужно закладывать еще в школе. Способность отобрать важную информацию, проанализировать ее вырабатывается на практике с помощью аналитического чтения. Формирование этого качества напрямую зависит от методических подходов, используемых в процессе обучения, от характера заданий, которые получают учащиеся. Использование "закрытых" вопросов, требующих однозначных ответов, мало способствует активизации их знаний.

2. Профессиональная ориентация. Учебные пособия, используемые в обучении, не всегда раскрывают значимость человеческого фактора, без учета которого в реальной деловой жизни трудно рассчитывать на успех. Во многих же современных английских и американских произведениях детально описывается правила игры в том или ином виде бизнеса, поведение персонажей в различных ситуациях, зачастую критических. В этом смысле художественная литература служит источником получения фоновых знаний, функции которых не только дополняют профессиональную информацию, но порой компенсируют ее недостаток. Что касается такого жанра как детектив или триллер, подобное чтение помогает развить у учащихся столь необходимые в деловом мире качества как умение разбираться в партнерах по переговорам, умение предвидеть развитие событий, анализировать сложные ситуации, находит выход из критического положения.

3. Разрушение культурных стереотипов и преодоление предубеждений. Мы часто отягощены ложными, стереотипными представлениями о западной жизни. Иногда это приводит к возникновению комплекса неполноценности, если мы переоцениваем культурные, деловые традиции Запада, или, напротив, мании величия. особенно по отношению к американцам. Более детальное знакомство с произведениями англоязычных авторов помогает избавиться от одномерного восприятия зарубежного общества. Кроме того, чтение помогает компенсировать отсутствие опыта непосредственного общения с представителями других культур, способствует развитию адекватного восприятия поведение иностранцев при встрече с ними, позволяет более высоко оценить уровень собственной культуры и жизненных приоритетов.

4. Активизация и актуализация словарного запаса и коммуникативных навыков. Чтение художественной литературы позволяет значительно пополнить словарный запас, придать языку более современное и живое звучание, обогатить речь идиоматическими выражениями. Вряд ли стоит тратить время на поиски значений встречающихся в тексте незнакомых слов и выражений в словаре. Полезнее производить их "естественный отбор", например, по принципу частоты употребления. Значения наиболее часто встречающейся лексики предпочтительнее понять из контекста. В этом случае, такой вокабуляр аккумулируется в активный словарный запас. Кроме того, при отборе полезных слов и выражений их значения рассматриваются в контексте определенных ситуаций. Это позволяет идентифицировать уровень речевого этикета персонажей в зависимости от их взаимоотношений, вместо каждого из них в социальной иерархии. Учащимся будет

значительно легче подбирать адекватные по смыслу и уместные в конкретной ситуации слова и выражения, как в устной, так и в письменной речи.

Итак, многофункциональный подход к чтению позволяет использовать художественную литературу с максимальным эффектом для развития разнообразных навыков и умений:

- быстрое чтение больших информационных блоков;
- извлечение необходимой информации;
- поиск основных идей, определение приоритетов;
- критическое осмысление фактов и различных точек зрения;
- структурирование информации для подготовки отчетов и презентаций;
- усвоение стилистических приемов в устной и письменной речи;
- коммуникативные навыки.

Теперь перейдем к использованию **звуковых** ресурсов Интернет при обучении английскому языку.

Учителя английского языка с грустью констатируют, что многие учащиеся общеобразовательных школ испытывают трудности с восприятием речи носителей языка на слух. Формирование навыков аудирования – один из способов решения данной проблемы. Использование аудиоматериалов на уроках иностранного языка способствует подготовке учащихся к ситуациям реального общения. Но если учащиеся аудируют только своего учителя, то есть опасность того, что они психологически не смогут понимать речь, звучащую за пределами классной комнаты. Очень важно, чтобы ученики могли слушать разные голоса на английском языке (лучше голоса носителей языка): мужские, женские, детские. Работая с аудиотекстами, мы параллельно отрабатываем лексические, грамматические и фонетические навыки. Аудио тексты дают информацию для обсуждения, что предполагает дальнейшее развитие навыков говорения и письма. В этом случае аудирование является мощным средством обучения. Интернет как источник звуковых ресурсов полностью отвечает этим требованиям.

Удобнее всего было бы иметь аудиоматериалы с речью носителей языка (лучше всего профессиональных актеров) в виде звуковых файлов, и тексты к этим звуковым фрагментам в виде текстового файла. В этом случае учитель или методист просто перепишет звуковой фрагмент на аудиокассету, а текст распечатает. Осуществить запись звуковых фрагментов, взятых из Интернет, совсем не трудно. Достаточно изготовить шнур-переходник, один конец которого будет вставляться в разъем LINE OUT или SPEAKERS звуковой карты компьютера (это обычный "пальчик", как у аудио-плеера), другой же конец шнура должен иметь разъем для вставки в гнездо ВХОД или LINE IN обычного магнитофона. Как показала практика, кассеты записываются очень качественно даже при использовании самого простого магнитофона. Не нужно забывать, что звуковые файлы можно хранить бесконечно долго (в отличие от аудио кассет), копировать без потери качества. И, конечно же, каждая новая копия звукового файла па аудиокассету будет иметь такое же высокое качество, как и предыдущая. Далее этот материал можно использовать в любой форме для подготовки к урокам. Кто-то может использовать этот материал только для аудирования, кто-то может шлифовать произношение учащихся (можно сделать копии звукового файла на кассеты всех учащихся для их работы дома), кто-то может отрабатывать технику чтения, используя запись вместе с текстом и т.д.

Теперь нужно сказать несколько слов о форматах записи звуковых файлов. Базовым форматом представления звукового потока является несжатый WAV-файл. Именно в WAV-формат перекачивается обычный Audio CD при помощи многочисленных программ копирования аудио треков (CD-ripper). Исходя из этого естественным было бы работать с файлами именно этого формата, однако их основным недостатком является объем – примерно 16 Мб на минуту звучания. Поэтому для хранения применяются различные алгоритмы сжатия. MP3 – это один из них разработанный институтом Fraunhofer. В этом формате представлено наибольшее количество доступных звуковых фрагментов в Интернет,

это практически промышленный стандарт – уже начался выпуск MP3-проигрывателей, а это позволит в дальнейшем использовать коллекцию MP3-файлов в чистом виде, без перевода на аудиокассеты. Однако, значительная часть звуковых фрагментов представлена в формате RealAudio, использования которых может быть затруднительным из-за необходимости постоянного подключения к Интернет. При воспроизведении этого файла можно будет сделать только одну запись на аудиокассету, качество которой может оказаться сомнительным из-за низкой пропускной способности телефонных линий. Эта проблема решается использованием алгоритма сохранения в формате MP3 файлов RealAudio, которые сами по себе не копируются.

Для воспроизведения звуковых файлов можно использовать любой встроенный в операционную систему компьютера проигрыватель, но очень часто учителю приходится делать подборку из различных литературных произведений (иногда очень непродолжительных по звучанию), которые должны следовать в определенном порядке. В этом случае придется массу времени потратить на последовательный запуск различных файлов. Кроме того, некоторые проигрыватели могут «зависать» при воспроизведении файлов большого размера. Удобнее всего использовать программу WinAmp, которая позволяет создавать списки проигрываемых файлов, прослушивать файлы из Интернет в формате RealAudio (при установке соответствующего Plug-in'a), сохранять на диске файлы формата RealAudio.

После того, как мы разобрались с форматами звуковых файлов и программами для их воспроизведения можно поговорить о том, где нам найти звуковые и текстовые файлы для работы с учащимися. Для поиска аудио и текстовых материалов в Интернет можно использовать как каталоги, так и поисковые машины. Так как учителя интересуют аудиоматериалы, записанные представителями разных стран и континентов, то следует использовать глобальные каталоги и поисковые машины. С текстовыми файлами никаких проблем не возникает. В Интернет существует ряд сайтов, на которых представлено огромное количество литературных произведений. Как правило, информация там прекрасно структурирована и найти нужное произведение можно по названию, автору или тематике. Кроме того, для поиска текста произведения можно воспользоваться одной из поисковых систем Интернет.

Все намного сложнее со звуковыми материалами – их в Интернет намного меньше. Они трудоемки в изготовлении, требуют большого дискового пространства для размещения на Web-серверах. Причем для учителя подойдут только файлы, записанные с высоким качеством носителями языка, имеющими хорошие голосовые данные (актеры, ораторы...). Поэтому после составления запроса среди найденный сайтов большинство окажется платными или Интернет-магазинами, представляющими аудио записи на кассетах или компакт-дисках. Использование каталогов позволяет повысить точность поиска, однако большая часть материалов уходит из сферы поиска, поэтому целесообразно использовать и поисковые машины, сужая критерии поиска использованием логического «И». При этом в запросе обязательно должна присутствовать строка «MP3», остальные составляющие могут меняться в зависимости от вида литературного произведения. Несмотря на сжатие MP3-файл занимает достаточное место на диске и для копирования его на локальный компьютер нужно запастись терпением. Так, для сохранения на локальный диск звукового MP3-файла размером 1 Мб (от одной до пяти минут звучания) потребуется 5 минут. Но несмотря на все эти недостатки Интернет предоставляет огромные возможности.

А сейчас время поговорить о развитии навыков **речевой коммуникации** с использованием Интернет.

Если в больших городах у учащихся есть возможность общения с «носителями языка», просмотра фильмов на языке оригинала, участия в международных проектах, то в мелких населенных пунктах одной из самых серьезных проблем обучения английскому языку является проблема мотивации, так как о «живом» общении не может быть и речи. Насколько легко эта проблема может быть решена с помощью Интернет понятно каждому: это и

переписка по электронной почте со школьниками других стран, создание и проведение совместных телекоммуникационных проектов, участия в разнообразных конкурсах и олимпиадах, текстовых и голосовых чатах, публикации творческих работ детей на образовательных и художественных сайтах и получения отзывов на них из всех стран мира. При этом создается не имитации общения, а идет интересный, захватывающий диалог двух или нескольких культур, а если проекты затрагивают страноведческий аспект, то расширяются общие знания школьников, возрастает заинтересованность не только в изучении английского языка, но и других предметов. Все учащиеся, не зависимо от возраста и уровня обученности, принимают участие в любых видах связанной с использованием Интернет деятельности с истинным азартом, при этом интерес не угасает в течение нескольких лет. Исчезают языковые и культурные барьеры, улучшается успеваемость, школьники становятся уверенными в своих силах.

Говоря о конкретных способах использования возможностей Интернет в обучении английскому языку, следует выделить следующие как наиболее эффективные.

1. Переписка но электронной почте со сверстниками-носителями языка и изучающими английский язык как иностранный в других странах (современный, живой язык, оперативность информации, возможность изучения другой культуры, получать знания из «первых рук»)

2. Участие в телекоммуникационных международных проектах (повышение уровня владения языком, развитие общего кругозора, получение специальных, необходимых для выполнения конкретного проекта знаний).

3. Участие в текстовых и голосовых чатах (хотя этот вид деятельности и вызывает наибольший интерес у учащихся, но, к сожалению этот пункт не всегда работает в местах с недостаточно хорошей связью)

4. Участие в телекоммуникационных конкурсах, олимпиадах, тестировании (возможность получить объективную оценку знаний, самоутвердиться, подготовиться к экзаменам, участию в других видах конкурсов и олимпиад). При выполнении подобных заданий мы наблюдаем у большинства учащихся отсутствие отрицательного психологического момента, чувства страха, присущих учащимся в реальных ситуациях.

5. Возможность оперативной бесплатной публикации творческих работ учащихся (повышение мотивации, так необходимая подросткам возможность самоутверждения).

6. Получение самообразования на курсах бесплатного или платного дистанционного обучения, включая обучение в ведущих Британских учебных заведениях.

7. Для учителя – обилие языкового и страноведческого материала, подробное описание новейших обучающих технологий, советы авторов аутентичных учебных комплексов, возможность постоянно повышать собственный уровень владения языком, обмениваться опытом с зарубежными и отечественными коллегами (Виртуальные методические объединения), общаться самим на английском языке и приобщать к этому своих учеников.

Неоценимую помощь может оказать учителю компьютер и Интернет в подготовке и проведении уроков по **страноведению**. Интернет обладает колоссальными информационными возможностями для поиска интересных и, что немало важно, актуальных сведений о странах изучаемого языка в разных аспектах. Огромное количество сведений об англоязычных странах предлагается, например на сайтах посольств, например *http://australianembassy.org* или для поиска конкретных сведений о той или иной стране можно использовать поисковые системы Интернета, например *yahoo.com* или *altavista.com*. Полученная информация может быть использована учителем как для подготовки урока, так и в качестве иллюстрационного и учебного материала на уроках.

Если же в школе отсутствует свободный доступ к Интернет, то существует огромное количество компакт-дисков с записями различных страноведческих материалов и игр, позволяющих расширять и укреплять знания учащихся.

Отдельное слово необходимо сказать о так называемых **виртуальных проектах** и их роли в процессе изучения и обучения иностранным языкам. К ним относят различные

дистанционные (общение между участниками осуществляется не лично, а посредством электронных средств связи) конкурсы, конференции, семинары, курсы и т.п. Организаторами проектов могут выступать как различные организации (зарубежные и отечественные культурные представительства, фонды развития, высшие учебные заведения, лингвистические центры), так и отдельные группы людей, объединенных общей целью и интересами (языковые классы, кружки, факультативы).

Новые информационные технологии открывают большие возможности расширить образовательные рамки практически по каждому предмету. Это особенно чувствуют учащиеся, которые принимают участие в проектных работах по английскому языку. Окунуться целиком в английский язык, использовать аутентичную информацию из англоязычных стран позволяет и учителям, и детям участие в международных сетевых проектах. Отличительной особенностью таких проектов является то, что активное участие в их подготовке и проведении принимают не только учителя, но и все ученики в классе (группе, кружке и т.п.) Таким образом дети из простых реципиентов (потребителей) знаний превращаются, также, в их источник, что, без сомнения, способствует развитию у них творческих навыков.

Рассмотрим различные варианты виртуальных проектов.

Допустим некоторая образовательная организация решает устроить конкурс на создание Интернет-проекта, который бы наилучшим образом отражал заданную тему. К участию в конкурсе приглашаются все желающие, при условии, что у них есть необходимая материально-техническая база (компьютерная техника, доступ во всемирную сеть и т.п.) Язык конкурса – английский, что позволяет «мировому сообществу» понять содержание работ. Конкурсанты либо высылают электронную версию своих проектов организатору конкурса, а заодно и другим конкурсантам, либо размещают их на сайте организатора. Такая доступность позволяет участникам задавать друг другу вопросы, обмениваться мнениями, т.е. находиться в постоянном контакте.

Виртуальное жюри (как правило это представители организаторов) очень тщательно рассматривает каждую работу, присланную на конкурс. Оценка работ происходит по следующим критериям: оригинальность, нестандартность идеи и формы ее воплощения в графике и тексте, умение выразить на английском языке свое видение проблемы, владение основными языковыми категориями: грамматические времена, лексический запас, синтаксическое построение предложений для передачи своей идеи любому человеку, владеющему английским языком. Также учитывается умение применять компьютерные средства для создания рисунка и выражение содержания рассказа в нестандартной форме, качество графических иллюстраций к разработанному описанию. Выполнение технических требований, прилагаемых в алгоритме к проекту и умение участников представлять свои работы в дистанционной конференции.

Наградой за победу в таком конкурсе может стать либо грант на разработку и создание следующего проекта, либо возможность бесплатного обучения на различных дистанционных курсах, либо приглашение к долгосрочному сотрудничеству с организацией – устроителем конкурса.

Следующий вариант виртуального проекта – виртуальный англоязычный молодежный (ученический, студеческий) журнал. Его лучше издавать совместно со сверстниками из других стран, которые тоже изучают английский язык как иностранный. Это ставит всех участников проекта в относительно равные условия. Целями такого проекта являются:

- обеспечить практическую ситуацию общения со сверстниками по-английски;
- закрепить навыки работы с компьютерной техникой и средствами связи;
- научиться новому виду работы – делать виртуальный журнал;
- расширить лексический запас учащихся;
- способствовать воспитанию толерантности, взаимопонимания и желания узнать больше о жизни, интересах и проблемах подростков других стран.

Журнал должен отражать взгляды учащихся разных стран на одни и те же актуальные

проблемы с целью их последующего сравнения и оценки. Каждая из сторон создает свои «электронные странички» журнала, потом обменивается этими материалами, размещая их либо на школьных Web-сайтах (если таковые имеются), либо просто по электронной почте (e-mail). Оценить качество страничек дети могут сами путем простановки баллов или голосования "Наиболее понравившаяся мне страничка".

Все материалы данного проекта или его части могут быть использованы на уроках английского языка при изучении различных тем (в случае если обсуждаемые в журнале вопросы совпадают с тематикой школьной программы). Несомненным плюсом является то, что у детей есть реальные партнеры, с которыми они обмениваются мыслями, чувствами и информацией по-английски. Вдобавок, такое занятие дополнительный стимул и возможность совершенствовать как гражданские навыки, так и грамотность по английскому языку. Работая со словарем, пользуясь компьютерной функцией проверки правописания и помощью учителя, школьники совершенствуют такие навыки грамотности как: логика, орфография, искусство переписки, стиль и словарный запас.

Роль учителя в проекте – вдохновлять, организовывать и помогать участникам проекта, но, ни в коем случае не перехватывать инициативу и не навязывать свое мнение – ученики должны чувствовать полную ответственность за свое «детище». Учителю же нужно оценить активность ученика, творческий подход и качество конечного результата.

С образовательной же точки зрения цель любого подобного проекта: развитие коммуникативных навыков общения на родном и иностранном языках, навыков сочинительства, совершенствование навыков работы на компьютере (научиться применять текстовые и графические редакторы).

Метод проектов можно использовать при изучении многих тем, их можно проводить только в своей школе, но интереснее создавать проекты совместно с другими школами, особенно, с другими странами. Этот вид работы очень полезен для учащихся и самого учителя.

Чтобы учащиеся воспринимали язык как средство межкультурного взаимодействия, необходимо не только знакомить их со страноведческой тематикой, что, разумеется. важно. Необходимо искать способы включения их в активный диалог культур, чтобы они на практике могли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре. Всё это расширяет кругозор учащихся, активизирует их деятельность, творчество, способствует проведению исследовательской работы, улучшает знание иностранного языка. Участие во всех проектах, связанных непосредственно с иностранным языком расширяет лингвистический и образовательный кругозор учащихся и позволяет работать над качественными знаниями иностранного языка, не на словах, а на деле формировать образованную личность, способную свободно ориентироваться и активно существовать в мире информации.

P.S. Конечно, на уроках иностранного языка нельзя использовать компьютер постоянно, так как есть множество других задач, решить которые можно лишь при непосредственном общении. Но и недооценивать роль таких уроков нельзя. Именно компьютерное обучение несет в себе огромный мотивационный потенциал и соответствует принципам индивидуализации обучения.

В статье использованы материалы журнала ELT News and Views (Динтернал 1996-1999); электронная версия статьи «Использование ресурсов Интернет в обучении английскому языку» (М.А. Филиппов); электронная версия статьи «Использование новых ИТ в обучении иностранным языкам» (Е.В. Пушкарева); электронная версия статьи «Виртуальный молодежный журнал “Xteen”» (С.Б. Чернобай)

УДК 681.5

А.Б. Дымо, К.В. Кошкин
г. Николаев

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПРОЕКТА АВТОМАТИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ДИПЛОМНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

При выполнении дипломного проектирования студентам специальности "Программное обеспечение автоматизированных систем" и "Информационные управляющие системы и технологии" Украинского государственного морского технического университета предлагается выполнение дипломных работ на темы, непосредственно связанные с выполнением работ по автоматизации управленческой и учебной деятельности университета.

Выполнение дипломных проектов на подобную тематику студентами позволяет им:

1) выполнить этапы жизненного цикла разработки реального программного обеспечения, включая и этапы внедрения, установки, эксплуатации и поддержки а также сопровождения;

2) получить максимальную поддержку со стороны управленских структур университета, непосредственно заинтересованных в успешном выполнении таких проектов;

3) выполнять свои разработки в рамках проекта достаточно крупного масштаба, что позволяет получить необходимые навыки участия в таких проектах.

Опыт такого проектирования, однако, показывает, что выполняемые проекты могут быть:

1) сложны для полной реализации, т.е. для выполнения всех фаз жизненного цикла проекта в отведенное для проектирования время;

2) плохо интегрированы в действующую систему автоматизации университета опять-же за счет масштабности задачи.

Таким образом, необходимо проанализировать причины возникновения выявленных недостатков при выполнении дипломного проектирования.

Для начала необходимо обратиться к используемым в университете методикам проектирования и разработки, где, по всей видимости, и заложены причины вышеназванных недостатков результирующих проектов. В данное время как стандарт процесса разработки используется Единая система программной документации (ЕСПД), регламентирующая стадии разработки, этапы и содержание работ по созданию программ и программной документации для вычислительных машин и комплексов.

Установленные ЕСПД стадии и этапы разработки соответствуют фазам жизненного цикла т.н. каскадной модели разработки, определенной впервые в 1970 году. Классическая каскадная модель, согласно определения Б. Боэма [2], приведена на рис. 1.

Таблица 1 представляет соответствие этапов разработки по ЕСПД и фаз каскадной модели жизненного цикла.

Как видно из таблицы 1, ЕСПД, как и каскадная модель формализует структуру разработки программного обеспечения (ПО), придавая большое значение требованиям и проектированию, а также созданию документации на ранних этапах разработки. Процесс представляется в виде упорядоченной последовательности шагов. Каждая последующая фаза начинается лишь тогда, когда полностью завершено выполнение предыдущей. ЕСПД допускает исключение, добавление или агрегацию стадий разработки, но, также как и каскадная модель, не допускает итераций внутри стадий либо возвратов к предыдущим стадиям. Каждая фаза имеет определенные критерии входа и выхода: входные и выходные данные. В результате выполнения генерируются внутренние или внешние данные проекта, включая документацию и ПО. Документация и ПО передается по мере выполнения проекта командам разработчиков, выполняющим следующую фазу, после формального обзора, завершающего выполнение текущей фазы.

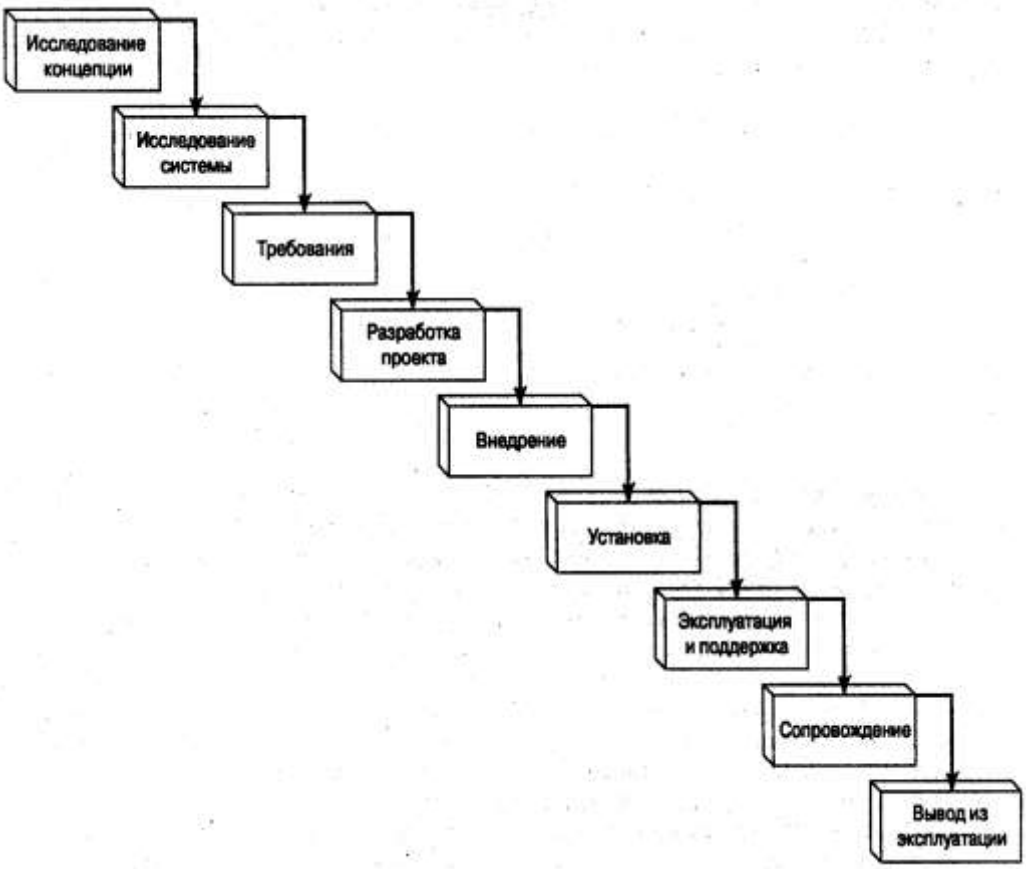


Рис. 1. Классическая каскадная модель жизненного цикла

Таблица 1

Соответствие этапов разработки по ЕСПД и фаз каскадной модели жизненного цикла

Стадии разработки по ЕСПД	***Этапы разработки по ЕСПД***	***Фазы каскадной модели***
Техническое задание	Обоснование необходимости разработки программы	Исследование концепции
	Научно исследовательские работы	Исследование системы
	Разработка и утверждение технического задания	Определение требований
Эскизный проект	Разработка эскизного проекта	Разработка проекта
	Утверждение эскизного проекта	
Технический проект	Разработка технического проекта	
	Утверждение технического проекта	
Рабочий проект	Разработка программы	Внедрение
	Разработка программной документации	
	Испытания программы	Установка
Внедрение	Подготовка и передача программы	

При выполнении дипломного проектирования, становятся заметными следующие недостатки предлагаемой ЕСПД модели разработки (они же являются недостатками каскадной модели), обуславливающие недостатки результирующих дипломных проектов:

1) в основе модели лежит последовательная линейная структура, в результате чего попытки вернуться на фазу назад приводят к увеличению временных затрат;

2) она не отображает основное свойство разработки ПО, направленное на решение задач, следовательно не обладает должным педагогическим эффектом;

3) получить готовый продукт можно лишь после окончания последней фазы разработки, что в случае студента, выполняющего дипломный проект, означает отсутствие времени на коммуникации с пользователями разрабатываемой системы и, зачастую, нивелирование значения и даже пропуск последних фаз разработки (таких как установка, эксплуатация и поддержка а также сопровождение);

4) зачастую невозможно оценить качество полученных результатов, т.к. пользователи получают его слишком поздно для надлежащего выполнения фаз эксплуатации и сопровождения;

5) не гарантируется запуск проекта в эксплуатацию, т.е. не гарантируется внедрение результатов дипломной работы, т.к. проект может не соответствовать всем требованиям пользователей (а определить их полностью на этапе определения требования – постановки технического задания по ЕСПД – зачастую оказывается сложной задачей даже для компаний, выпускающих ПО на промышленном уровне); иначе говоря наличие динамических изменений в требованиях на протяжении жизненного цикла приводит к неудовлетворительному соответствию между ними (требованиями) и полученной функциональностью;

6) модель основана на документации, а значит количество документов может быть, и, как показывает практика, бывает избыточным;

7) весь продукт разрабатывается один раз, т.е. нет возможности продолжить выполнение проекта при отсутствии времени либо при неудаче, т.к. в дипломном проектировании требуется выполнение всех стадий разработки (прохождения всех фаз жизненного цикла ПО).

Необходимо также отметить следующие факторы, сопутствующие дипломному проектированию:

1) создание продукта ведется силами одного (максимум двух) студентов;

2) студент не обладает на данном этапе опытом разработки сложных программных систем;

3) задачи автоматизации учебной деятельности университета зачастую требуют создания новых продуктов, ранее не встречавшихся (обычно это задачи, связанные внедрением наиболее современных информационных технологий в образование, так бурно развивающихся в наше время);

4) задачи автоматизации учетной и управленческой деятельности, хотя и имеют вполне определенные методики разрешения, но подвержены изменениям в постановке задачи, т.е. в определении получаемого продукта и в его характеристиках вследствие экономических и образовательных реформ в стране.

Принимая во внимание вышесказанное, становится ясна необходимость применения более совершенных моделей разработки, предлагаемых для выполнения дипломных проектов, связанных с проектом автоматизации университета.

Для выбора модели жизненного цикла можно применить методику [2], предложенную Институтом качества программного обеспечения (Техасский университет, г. Остин), результаты применения которой представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, каскадная модель (а вместе с ней и аналогичная модель, предлагаемая ЕСПД) оказывается не удовлетворяющей большому числу требований, поставленных перед ней. Наиболее подходящими представляются спиральная модель [1] (рисунок 2) и прототипирование [3].

Таблица 2

Выбор модели жизненного цикла для целей дипломного проектирования

Требования	***Каскадная***	***V-образная***	***Прототипирование***	***Спиральная***	***RAD***	***Инкрементная***
На основе характеристик требований						
Требования легко определимые	Да	Да	Нет	Нет	Да	Нет
Требования заранее определяются в цикле	Да	Да	Нет	Нет	Да	Да
Требования изменяются часто в цикле	Нет	Нет	Да	Да	Нет	Нет
Необходимо демонстрировать требования с целью определения	Нет	Нет	Да	Да	Да	Нет
Для демонстрации возможностей требуется проверка концепции	Нет	Нет	Да	Да	Да	Нет
Требования отражают сложность системы	Нет	Нет	Да	Да	Нет	Да
Требование обладает функциональными свойствами на раннем этапе	Нет	Нет	Да	Да	Да	Да
На основе характеристик участников команды разработчиков						
Проблемы предметной области новы	Нет	Нет	Да	Да	Нет	Нет
Технология предметной области нова	Да	Да	Нет	Да	Нет	Да
Инструменты используемые в проекте новы	Да	Да	Нет	Да	Нет	Нет
На основе характеристик коллектива пользователей						
Присутствие пользователей ограниченно в жизненном цикле	Да	Да	Нет	Да	Нет	Да
Пользователи знакомы с определением системы	Нет	Нет	Да	Да	Нет	Да
Пользователи ознакомлены с определениями предметной области	Нет	Нет	Да	Нет	Да	Да
Пользователи вовлечены во все фазы жизненного цикла	Нет	Нет	Да	Нет	Да	Нет
Заказчик отслеживает ход выполнения проекта	Нет	Нет	Да	Да	Нет	Нет
На основе характеристик типа проектов и рисков						

Требования	*Каскадная*	*V-образная*	*Прототипирование*	*Спиральная*	*RAD*	*Инкрементная*
Проект идентифицирует новое направление продукта для организации	Нет	Нет	Да	Да	Нет	Да
Проект имеет тип системной интеграции	Нет	Да	Да	Да	Да	Да
Проект является расширением существующей системы	Нет	Да	Нет	Нет	Да	Да
Ожидается длительная эксплуатация продукта	Да	Да	Нет	Да	Нет	Да
Система будет изменяться на этапе сопровождения	Нет	Нет	Да	Да	Нет	Да
График является ограниченным	Нет	Нет	Да	Да	Да	Да
Доступны повторно используемые компоненты	Нет	Нет	Да	Да	Да	Нет

Примечание: подчеркнуты характеристики альтернативных варианты, отвечающих поставленному требованию в разрезе дипломного проектирования систем и подсистем автоматизации университета.

Основными преимуществами данных моделей являются:

1) возможность получения осязаемого результата на ранних этапах разработки;
2) повышение продуктивности за счет требования повторного использования программных компонентов;
3) возможность уточнения поставленных целей в процессе разработки;
4) концентрация на конечном продукте, т.е. сокращение объемов проектной документации до необходимого минимума.

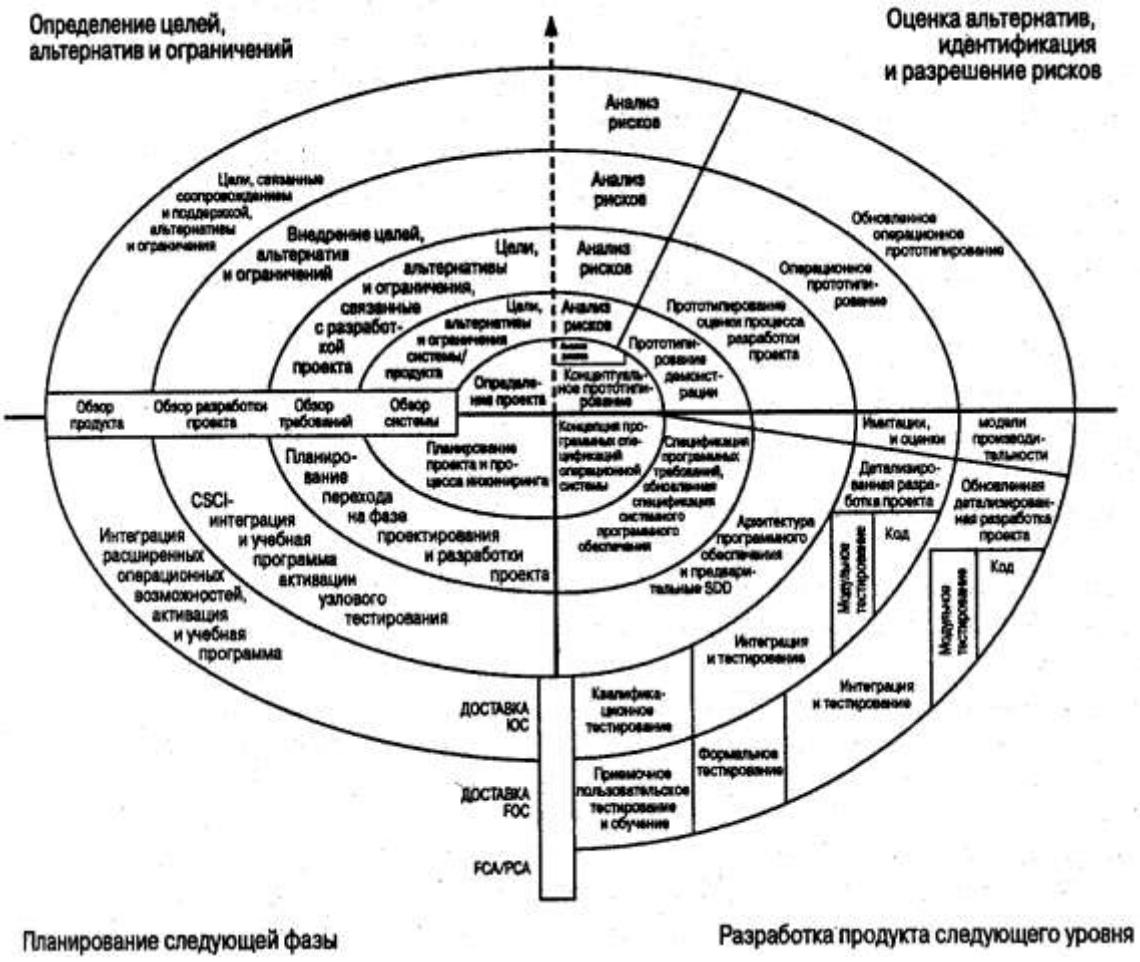


Рис. 2. Спиральная модель жизненного цикла

С педагогической точки зрения, достоинства этих моделей таковы:

1. сокращение объема сопроводительной документации позволяет сконцентрировать внимание студента на технологиях самодокументирования, получивших в настоящее время широкое промышленное применение, и на технике одновременного документирования и разработки программного продукта;

2. концентрация на конечном продукте, а также итеративный характер данных моделей (обобщаемый как спиральный либо циклический процесс анализа, проектирования, разработки и контроля) позволяет обратить внимание студента на средства ускоренного проектирования и разработки, в частности на:

2.1 средства визуального моделирования и проектирования (не только проектирования схем данных, весьма часто используемых студентами, но и проектирования программ – средствам UML моделирования [3]);

2.2 интегрированные средства разработки, визуальные средства проектирования интерфейса, используемые в данное время в промышленности;

2.3 различные средства перехода между этапами проектирования и разработки, т.е. те же средства UML моделирования, однако с упором на генерацию программного кода на основе моделей и обратное преобразование кода в модели;

2.4 средства самодокументирования программного кода (такие как JavaDoc, Doxygen и пр.);

3. факт частого использования этих моделей в промышленности не будет способствовать созданию эффекта “оторванности” образования от производства;

4. прохождение всех этапов (а итерационность их определяет тот факт, что некоторые этапы будут пройдены несколько раз) разработки реального продукта позволит лучше подготовить выпускника университета к реальной производственной обстановке.

Из двух моделей – эволюционного прототипирования и спиральной – наиболее удачной, опять-же с педагогической точки зрения, представляется модель спиральная. Модель эволюционного прототипирования обладает следующими недостатками, нивелирующим эффект ее применение в методиках дипломного проектирования:

1) прототипирование может продолжаться слишком долго – нетренированные разработчики могут попасть в цикл “кодирование – устранение ошибок”, что, естественно, не приемлемо в педагогическом плане;

2) при выборе инструментальных средств прототипирования разработчики могут остановить свой выбор на менее подходящем решении только с целью демонстрации своих способностей, что и так слишком часто происходит при дипломном проектировании;

3) разработчики могут не осознавать необходимость в документации, часто опускаемой при создании прототипов (хотя одной из целью выбора альтернативных моделей жизненного цикла и было сокращение документации, однако это не оправдывает ни коим образом ее отсутствие вообще);

4) не всегда может быть достигнут тот уровень качества, который ожидается от разработок в дипломном проекте за счет выделения слишком большого внимания прототипированию и последующей подгонки.

Как показал опыт дипломного проектирования на кафедре ИУСТ УГМТУ, для эффективного использования студентами спиральной модели весьма важным оказалась задача использования средств перехода между этапами проектирования и разработки (что, менее формально, означает возможность информационного обмена между проектными моделями и результирующими продуктами). Узким местом в спиральной модели оказался переход между проектированием и разработкой, который, будучи выполняем несколько раз (во время нескольких итераций) на протяжении жизненного цикла, должен быть максимально быстрым. Поэтому, студентам рекомендуется использовать:

1) средства UML моделирования, позволяющие выполнять генерацию кода на основе моделей;

2) средства проектирования баз данных, объединяющие в себе этапы концептуального, логического, физического проектирования, генерации программ создания БД и реинжиниринга для поддержания схем в актуальном состоянии относительно реальной базы данных;

3) средство автоматической генерации программного кода, реализующего модели данных на основании самих моделей данных (SAGA), разработанное автором статьи на кафедре ИУСТ;

4) готовые программные компоненты, уже использованные и оттестированные в предыдущих проектах автоматизации, также разработанные автором.

Итак, из всего вышесказанного, а также основываясь на опыте дипломного проектирования на кафедре ИУСТ УГМТУ можно заключить, что:

1) выдача заданий на дипломное проектирование в рамках проекта автоматизации университета студентам специальностей “Программное обеспечение автоматизированных систем” и “Информационные управляющие системы и технологии” позволит повысить уровень подготовки будущих выпускников;

2) использование модели разработки согласно ЕСПД не оправдано и должно быть заменено исходя их педагогических соображений на спиральную модель разработки;

3) применение спиральной модели разработки в практике дипломного проектирования позволило увеличить качество получаемых результатов и значительно приблизить процесс дипломного проектирования к процессам, применяемым в настоящее время в промышленности;

4) использование повторно используемых компонентов, визуальных средств проектирования и разработки и средств генерации программного кода на основании проектных моделей, доступных студентам при дипломном проектировании позволяет ускорить процесс разработки и получать готовые к применению продукты в рамках времени, отведенного для дипломного проектирования.

Литература:

1. Ройс У. Управление проектами по созданию программного обеспечения. – М.: Лори, 2002. – 424 с;

2. Шафер Д.Ф., Фартрелл Р.Т., Шафер Л.И. Управление программными проектами: достижение оптимального качества при минимуме затрат.: Пер. с англ. – М.: Издательский дом “Вильямс”, 2003. – 1136 с.;
3. Якобсон А., Буч Г., Рамбо Дж. Унифицированный процесс разработки программного обеспечения. – СПб.: "Питер", 2002. – 496 с.

УДК 378. 147

Н.А. Дусь
м. Вінниця

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ КОМП’ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Історію цивілізації можна представити як безперервний процес розвитку відношень, пов’язаних із створенням, розподілом і використанням ресурсів. Характер цих ресурсів на протязі віків неодноразово змінювався, змінювалися також політичні, економічні, правові, релігійні, філософські та інші системи суспільних відносин. Обмін ресурсами є однією з основ суспільного розвитку так само, як в основі руху матерії лежить енергетичний обмін, а в основі розвитку живої природи лежать процеси обміну речовин [6, 8].

Традиційною для XX віку стала характеристика суспільства розвинутих держав як **індустріальних.** Вони напряму пов’язані із визначальною роллю промислових та енергетичних ресурсів у матеріальній складовій суспільних процесів.

Вступивши у XXI сторіччя, людство відкриває новий етап розвитку – інформаційний, для якого характерна домінуюча роль інформаційних ресурсів. Тепер говоримо про **інформаційне суспільство.**

Але збільшення кількості інформації, інтенсивний розвиток інформаційних систем і ускладнення інформаційних технологій сучасного суспільства входять у протиріччя із можливостями окремого індивіда в їх засвоєнні та використанні. Вирішення цього питання у значній мірі залежить від рівня культур вживання інформації, яка є невід’ємною частиною суспільства. Так, неминуче змінюються пріоритети самого суспільства, і як наслідок, – і вищої освіти. Їх зміну досліджували такі вітчизняні педагоги-науковці як М.І. Жалдак, Ю.І. Машбиць, М.І. Шкіль, Р.С. Гуревич, К.К. Беркита, Ю.О. Жук, В.М. Касаткін, В.І. Клочко, Н.В. Морзе, О.А. Удод тощо. Проведенні ними дослідження сприяли напрацюванню значного теоретичного і педагогіко-експерементального матеріалу, яким обґрунтовано необхідність приділення уваги комплексному характеру змін у культурі особистості молодої людини, які сприятимуть більшій її готовності до новітніх умов соціального життя інформаційного суспільства. Такої ж позиції щодо необхідності формування засобами навчально-освітньої діяльності **“інформаційної культури”** особистості через вплив на її світогляд, ціннісні виміри, стиль мислення та культури спілкування тощо дотримано і у працях зарубіжних дослідників серед яких В.З. Алад’єв, М. Арісаву, В.П. Безпалько, Р. Вільямс, І.Ф. Слєдзинський, Б.С. Гершунський, Р. Джонсон, Г.М. Клейман.

Усвідомленість соціокультурної та педагогічної значущості проблеми формування інформаційної культури засобами сучасних технологій, її недостатнє вивчення зумовили написання даної статті.

Мета статті: простежити взаємозалежність інформаційної культури особистості та інформаційної культури педагога, їх змісту та можливостей формування у вищих навчальних закладах засобами комп’ютерних технологій.

Інформаційна культура особистості

Інформаційна культура як один із компонентів загальної культури особистості, відіграє важливу роль в умовах зростання потоку інформації. Це поняття характеризує одну із сторін культури, пов’язану з інформаційним аспектом життя людей.

На думку Є.П.Семенюка, одного із провідних спеціалістів з інформатики, інформаційна культура – це інформаційний компонент людської культури в цілому, який об’єктивно характеризує рівень всіх здійснених у суспільстві інформаційних процесів [7, 48].

Академік М.І. Жалдак називає нею культуру збирання, зберігання, опрацювання, передавання, подання і використання інформації [3, 71].

Критерієм інформаційної культури людини є її вміння адекватно формувати запит потрібної інформації, здійснювати її пошук, переробляти інформацію і створювати якісно нову, вести інформаційне спілкування і комп'ютерну грамотність.

Також інформаційна культура особистості – це складна її системна якість, що становить собою впорядковану сукупність гуманістичних ідей, ціннісно-смислових орієнтацій, власних позицій і властивостей особистості, що проявляються у реалізації універсальних способів пізнання взаємодій, взаємовідношень, діяльності в інформаційному середовищі і визначають цілісну готовність людини до засвоєння нового образу життя на інформаційній основі [2, 71].

Інформаційна культура особистості пронизана **інформаційною діяльністю** – процесом, в ході якого особистість удосконалюється і пізнає інформаційне середовище, роблячи тим самим себе дієвим суб'єктом, а засвоювані об'єкти, процеси, явища – **інформаційне середовище** – об'єктом своєї діяльності, найбільш повно реалізовуючи в такій діяльності свої здібності, потреби і прагнення (як в інтересах суспільства, так і з користю для навколишніх) [2, 71].

Усе перераховане вище зумовлює, на думку згаданих фахівців, необхідність становлення **інформаційної культури педагога.**

Інформація стає стратегічним ресурсом суспільства. Вона справляє впорядковуючий вплив на процеси розвитку, має важливе ідеологічне значення, що полягає, насамперед, у формуванні світогляду людини.

Оскільки, основи інформаційної культури, як стверджує М.І. Жалдак, мають методологічний, світоглядний, загальнокультурний характер [3, 71], то безумовно, їх слід формувати в процесі вивчення комплексу всіх навчальних дисциплін. Зміст навчання має бути адекватним його цілям і забезпечувати ефективність навчальної інформації, тобто її повноту, цінність, точність, визначеність, логічність, актуальність, стислість. Це особливо стосується змісту навчання у вищих педагогічних навчальних закладах, які готують спеціалістів, що мають у свою чергу піклуватися про формування та розвиток інформаційної культури своїх майбутніх учнів.

Погляди науковців щодо змісту поняття інформаційної культури педагога також не одностайні. Ми пропонуємо розглянути деякі з них.

Є.В. Данильчук під **інформаційною культурою вчителя** розуміє саме прояв інформаційної культури особистості в аспекті педагогічної діяльності і системі професійних якостей [2, 71]. Науковцем створено **модель інформаційної культури вчителя**, що передбачає поліфункціональність її структури та включає у себе декілька взаємопов'язаних компонентів (табл.1).

Таблиця 1

Модель інформаційної культури вчителя

№	Компонент	Зміст компоненту
1	**Когнітивно-операційний**	Визначається загальними уявленнями педагогами про сучасне базове знання в області інформатики, інформаційних технологій і досвідом практичної реалізації цього знання у застосуванні до окремих видів діяльності людини на рівні початкового орієнтування, володінням системно-інформативним підходом в конкретній предметній області педагога. Передбачає наявність у педагога фрагментарних уявлень про інформаційне середовище і взаємодії в них, що ситуативно забезпечує досвід діяльності і орієнтацію в інформаційному середовищі, оцінювання явищ і процесів у ньому; усвідомлення цілей та ідентифікацію поля своїх можливостей у здійсненні інформаційної діяльності, виявлення єдності алгоритмічного, системного мислення і вироблення нестандартних рішень

2	***Інструментально-діяльнісний***	Пов'язаний із компетентністю педагога в області методології, організації різних видів своєї інформаційної діяльності: використання в самостійній педагогічній та дослідницькій діяльності універсальних технологій пошуку (традиційних те електронних), обробки, маніпулювання, уявлення, управління і збереження інформації; розвиток мовленнєвої культури, володіння правилами ділового спілкування і творчої співпраці; відбір та акумуляція необхідних відомостей про можливості інформаційних технологій у задоволенні професійних і загальнокультурних запитів; володіння ергономічним і естетичним підходом до створення фізіологічно обумовлених і комфортних умов здійснення інформаційної діяльності, знання основних принципів взаємодії в системі "людина – комп'ютер". Проявляється у володінні педагогом інтегрованою методологією здійснення своєї інформаційної діяльності, рефлексії поєднання цілей діяльності з постановкою професійних і загальнокультурних завдань і оцінки наявних ресурсів і раціональної організації процесу їх вирішення з метою надання творчого характеру своїй діяльності, мобільності, гнучкості та адаптивності в інформаційному середовищі
3	***Прикладний***	Визначається уявленнями педагога про ефективну інформатизацію педагогічної технологію: володіння цілісним системним методом її проектування, реалізації, корекції ті відтворення на інформаційній основі; орієнтація на розвиток особистості учня, гуманного відношення до нього; компетентність в області проектування, застосування, адаптації, експертизи, методичного інструментарію нових інформаційних і комунікаційних технологій в освіті; оптимальність їх поєднання з іншими традиційними видами педагогічної діяльності. Він регулює діяльність педагога при вирішенні різних задач в інформаційному освітньому середовищі і включає в себе мотиваційну і практичну готовність до аналізу інформаційного становища у сфері своєї педагогічної діяльності; до гуманної співпраці педагога і учня в навчальному процесі; до усвідомленого вибору технологій навчання; до рефлексії і прогнозування результатів своєї інформаційно-педагогічної діяльності; до постійної незадоволеності досягнутим, пошуку все нових шляхів інтенсифікації освітнього процесу на інформаційній основі
4	***Комунікативний***	Передбачає компетентність педагога у гнучкому і конструктивному ведені діалогу "людина – людина" (інформаційна проблематика), "людина – комп'ютер" (ефективне управління комп'ютерною системою) і "людина – комп'ютер – людина" (досвід колективної групової комунікації і спільної діяльності в інформаційному навчальному середовищі), уявлення про етику, такт і толерантність в комп'ютерній комунікації, утвердження моральності у взаємовідносинах людей, що обмінюються інформацією. Проявляється у професійній рефлексії на рівні інформаційних (соціальних, культурних, професійних тощо) контактів і відношень педагога з людьми, навколишнім світом, взаємодії всередині інформаційного середовища; відповідальному відношенні до всіх трьох типів комп'ютерного діалогу; досвід цивілізованого вирішення конфліктних, невизначених ситуацій, технічного психофізіологічного, соціального характеру в комп'ютерній комунікації, цілісному моральному ставленні власного особистісного досвіду поведінки в інформаційному середовищі та формування його в учнів

5	***Світоглядний***	Визначається виробленням у педагога власної позиції, ціннісного відношення до об'єктів і явищ інформаційного середовища, що швидко змінюється, формування світобачення про глобальний інформаційний простір, інформаційні взаємодії в ньому, можливості і проблеми його поєднання і покращення людиною, а також способи формування цього компоненту інформаційної культури в своїх учнів. Він пов'язаний із знаннями педагога про межі застосування комп'ютерної техніки і пріоритетності цінності людського життя, здоров'я, духовного розвитку особистості; про роль інформатики та інформаційних технологій у розвитку сучасної цивілізації; про інформаційну інфраструктуру суспільства, юридичні, етичні, моральні норми роботи в інформаційному середовищі; про інформаційну безпеку суспільства і особистості, про переваги і недоліки, діагностику і прогнозування процесу інформатизації суспільства і життєдіяльності людини, тенденцій його розвитку. Проявляється у рефлексії педагогом мотивів, смислів, цілей, якості і результатів своєї інформаційної діяльності як з користю для інших та суспільства, так і в інтересах креативності і особистої самореалізації; поєднанні особистісної свободи, відповідальності і самообмеження людини як досвіду саморегуляції в інформаційному середовищі; набутті власної позиції в різних ситуаціях інформаційної діяльності, усвідомленого морального вибору особистістю індивідуальної точки зору і лінії поведінки, і в цьому педагог має бути прикладом для учня.

На основі даної моделі також виділено рівні інформаційної культури педагога та критерії їх досягнення (табл.2).

Таблиця 2

Рівні інформаційної культури педагога та критерії їх досягнення

№	Рівні інформаційної культури	Критерії їх досягнення
1	*Орієнтовно-інструментальний*	Він визначає сформованість когнітивно-операційного та інструментально-діяльнісного компонентів у структурі інформаційної культури педагога. Це рівень загальної комп'ютерної грамотності. Критерії його досягнення: універсальність, міжпредметність інформаційної діяльності, її методологічний, інструментальний характер у структурі різних видів діяльності людини. Розвиток інформаційної культури педагога тут передбачає здатність до вироблення тактики здійснення особистістю своєї інформаційної діяльності.
2	*Професійно-прикладний*	Визначає сформованість компонентів орієнтовно-інструментального і прикладного рівнів. Для нього критерієм досягнення є оволодіння специфікою професійної інформаційної діяльності (як інваріантної – загальноосвітньої, так і варіантної – з урахуванням предметної спеціалізації майбутнього педагога); така діяльність педагога носить практично-орієнтувальний характер при вирішенні освітніх завдань. Розвиток інформаційної культури педагога на сучасному рівні передбачає здатність до вироблення тактики і стратегії здійснення особистістю своєї інформаційної діяльності в педагогічній області
3	**Творчо-рефлексивний**	Визначає сформованість усіх компонентів інформаційної культури педагога. Критеріями досягнення даного рівня є інтегративний, синтетичний, поліфункціональний характер інформаційної діяльності, міжпредметність та універсальність якої досягається високим ступенем

		вільного орієнтування в інформаційному середовищі, істинної свободи і творчості в ньому. Він пов'язаний із здатністю педагога до вироблення стратегії цілісного здійснення особистістю будь-яких видів інформаційної діяльності в інформаційному середовищі, на певній стадії її розвитку, наявністю ціннісно-смислових, рефлексивних аспектів інформаційної діяльності

Як бачимо, запропонована науковцем модель інформаційної культури сучасного вчителя формує нові актуальні вимоги до нього.

М.І. Жалдак в свою чергу одним із основних показників інформаційної культури вчителя бачить розуміння сутності інформації та інформаційних процесів, їх ролі в поєднанні навколишньої дійсності і творчої діяльності людини [3, 71].

Провідником даного виду культури стала наука про структуру і загальні властивості інформації – **інформатика** [5, 3] – курс, який вивчається сьогодні в усіх загальноосвітніх та вищих навчальних закладах будь-якого рівня акредитації та профілю освітньої діяльності.

На початку комп'ютерної освіти основною її метою було **програмування** як друга грамотність сучасної людини. Час минав. Стали з'являтися так звані "педагогічні програмні засоби" (ППЗ) і була висунута інша мета **– комп'ютерна грамотність**, що передбачає вивчення і основ програмування.

Основним завданням школи у 80-ті роки була підготовка підростаючого покоління до використання ЕВМ в практичній діяльності, засвоєння мови і прийомів програмування, вирішення прикладних задач за допомогою ЕОМ [5, 7]. Аналізуючи значення загальної комп'ютерної грамотності педагогів, тогочасні науковці визначали передусім її світоглядний аспект, її важливу роль для їх розумового розвитку та формування їхньої **алгоритмічної культури**. Алгоритмічна культура – це сукупність специфічних уявлень, умінь та навичок, пов'язаних із поняттям алгоритму і засобами його запису [5, 7].

Вона передбачала:

- інтуїтивне розуміння сутності алгоритму та його властивостей, уявлення про можливу автоматизацію діяльності людини на основі алгоритму;
- уміння описати алгоритми за допомогою певних засобів та методів опису;
- знання основних конструкцій, за допомогою яких можна описати алгоритми.

Звісно, не слід забувати і про те, що перші навички складання програм, розчленування задачі на підзадачі і встановлення логічних зв'язків між ними обов'язково мають бути сформовані при спілкуванні з комп'ютером. Не варто заперечувати і ролі програмування у розвитку мислення людини та його місця в інформатиці загалом. Але, вважаємо, що більш актуальним, необхідним та цілком достатнім для рядового учителя (неспеціаліста з інформатики) є забезпечення такого обов'язкового обсягу знань, умінь та навичок роботи з комп'ютерною технікою, який би надавав можливість йому повноцінно та без перешкод використовувати її в освітніх цілях, свідчив би про сформованість інформаційної культури кожного педагога. Це передусім уміння працювати з прикладними програмами загального призначення та спеціальними прикладними програмами, які активно створюються спеціалістами – програмістами. При такому підході навчання конструювання алгоритмів і програм відступає на другий план і є обов'язковим лише для вчителів математики, інформатики, фізики (хоча це не заперечує їх корисності і для інших представників педагогічної професії).

У наш час поширеним є поняття комп'ютерна культура – комплекс знань та умінь, що визначають комп'ютерну грамотність вчителя, тобто уміння поводження з комп'ютером та використання його в своїх діяльності [7, 49]. Вона передбачає уміння формулювати мету діяльності, аналізувати умови завдань та засобів їх розв'язання, організувати пошук і структурувати інформацію. Вона є основою інформаційної культури, але це ще не вона сама, адже інформаційна культура вчителя не зводиться лише до наявності технічних навичок користування комп'ютером і здійснення технічних операцій в комп'ютерно-інформаційно-

комунікативному середовищі. Хоча, як свідчать наші спостереження, такі помилкові переконання, на сьогоднішній момент є досить поширеними.

Усе вищесказане дає можливість зробити ряд висновків.

По-перше, досягнення ефективної та повноцінної сформованості інформаційної культури сучасної людини та педагога можливе лише за умови систематичного та цілеспрямованого вивчення у вищих навчальних закладах, зокрема у педагогічних (незалежно від спеціалізації учителя) спеціального навчального курсу, який би розглядав ряд актуальних питань:

– поняття інформаційного процесу як складової процесу відображення навколишньої дійсності;
– поняття інформації, її види;
– кількісні та якісні характеристики інформації;
– поняття про мови;
– інформація та шум, їх взаємозв'язок;
– інформаційна модель людини;
– зв'язок інформації з практично-перетворюючою діяльністю людини, із свідомістю та знаннями, поняттями, із свідомістю та знаннями, поняттями і їх роллю в абстрактному мисленні;
– поняття інформаційної культури та інформаційної діяльності людини, ефективності інформації, залежності розвитку інфоноосфери від рівня розвитку інформаційної культури суспільства;
– функції людини в інформаційних процесах;
– поняття про технократичне мислення, штучний інтелект, технотроніку; про можливу шкоду інформації при її нерозумному чи зловмисному використанні; про корисність і шкідливість надмірної інформації.

По-друге, на нашу думку, процес формування інформаційної культури педагога засобами комп'ютерних технологій має відбуватися інтегровано, тобто не лише на заняттях з інформатики, а й під час вивчення ряду інших дисциплін, наприклад, предметів гуманітарного циклу (за умови використання комп'ютерних технологій для вирішення їхніх освітніх завдань).

Саме дослідженню таких можливостей використання сучасної комп'ютерної техніки і присвячені наші подальші дослідження.

Література:

1. Данильчук Е.В. Информационные технологии в образовании: Учеб. Пособие. – Волгоград, 2002.
2. Данильчук Є.В. Методологические предпосылки и сущностные характеристики информационной культуры педагога// Педагогика. – 2003. – № 1. – С. 65-73.
3. Жалдак М.І., Олійник А.Г. Нова інформаційна технологія: Інформаційна культура вчителя// Рад. школа. – 1989. – № 11. – С.71.
4. Значенко О.П. Інформаційний арсенал педагога// Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С.71.
5. Изучение основ информатики и вычислительной техники в средней школе: опыт и перспективы/ Сост. В.М.Монахов и др. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
6. Информатика для юристов и экономистов/ Симонович С.В. – СПб: Питер, 2001. – 688 с.
7. Матвійчук О. Інформаційна культура вчителя// Шкільна бібліотека. – 2002. – № 2. – С. 48.
8. Медведьева Е. К профессионализму через воспитание информационной культуры// Новий колегіум. – 2000. – № 3. – С. 64.
9. Семенюк Є.П. Інформаційна культура суспільства// Современное общество. – 1993. – № 1. – С.20-26.
10.Столяревська А.Л. Формування інформаційної культури студентів педагогічних вузів при вивченні курсу інформатики: Автореферат дис.... канд.. пед. наук: 13. 00. 01/ Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 1998. – 19 с.

УДК 004.855.3

В.В. Євтєєв
м. Вінниця

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ

Постановка проблеми. В сучасних умовах інтенсивного розвитку інформаційних технологій виникає необхідність у створенні освітнього середовища. В даний час актуальним є питання використання програмно-педагогічних і телекомунікаційних засобів у навчальному процесі школи і, зокрема, при навчанні фізиці.

Розвиток інформаційних і телекомунікаційних технологій йде настільки швидко, що певні педагогічні дослідження не встигають проаналізувати нові методи, форми і засоби навчання фізиці й астрономії.

Сучасні мультимедійні комп'ютерні програми і телекомунікаційні технології відкривають учням доступ до нетрадиційних джерел інформації – електронних гіпертекстових підручників, освітніх сайтів, систем дистанційного навчання і т.п., і це покликано підвищити ефективність розвитку пізнавальної самостійності і дати нові можливості для творчого зростання учнів.

Тому розробка нових програмно-педагогічних засобів (ППЗ) для навчання фізиці є актуальною.

Аналіз останніх досліджень. Питанням теорії і методики застосування комп'ютерів у навчанні і, зокрема, фізики, присвячено ряд досліджень [1-8].

Аналіз науково-методичних досліджень і сучасного стану фізичної освіти дозволяє говорити про існування цілого комплексу протиріч:

- між вимогами сучасної педагогічної парадигми, яка висуває перший план ідею розвитку особистості і розглядає навчальні предмети (в тому числі фізику) як засіб розвитку учнів і орієнтацією вчителів на формування в учнів, в основному, знань і умінь;
- між можливостями комп'ютерного навчання і відсутністю системи застосування сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій у навчанні фізики;
- між значною кількістю робіт в області інформаційних технологій і практичною відсутністю методики застосування сукупності різних засобів нових інформаційних технологій у навчанні фізики.

Метою роботи є розгляд питання, якою повинна бути сукупність сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій у викладанні фізики, яка б забезпечувала підвищення якості фізичної освіти на основі створення і впровадження комплексу програмно-педагогічних і учбово-методичних телекомунікаційних засобів по фізиці.

Виклад основного матеріалу дослідження. У „Національній доктрині розвитку освіти" зазначено, що освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства.

Пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Це досягається шляхом:

– забезпечення поступової інформатизації системи освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу;

– запровадження дистанційного навчання із застосуванням у навчальному процесі та бібліотечній справі інформаційно-комунікаційних технологій поряд з традиційними засобами;

– розроблення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, а також випуску електронних підручників;

– створення індустрії сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню і є важливою передумовою реалізації ефективних стратегій досягнення цілей

освіти.

Комп'ютеризація фізичної освіти є предметом усе більш широких досліджень. Найчастіше різні дослідники розглядають окремі аспекти застосування ЕОМ в освіті, і зокрема, у навчанні фізики. Частина авторів показує, що найбільш перспективним використанням комп'ютерної техніки у навчанні є застосування її як інструментального засобу. Розглядаються можливості проведення комп'ютеризованого фізичного експерименту для індивідуалізації навчання. Показано, що застосування комп'ютеризованого фізичного експерименту найбільше актуально там, де це вносить якісно нові результати, у порівнянні з традиційним, натурним експериментом, наприклад, у задачах, у яких досліджуються процеси, які швидко протікають, у задачах, у яких точність традиційного устаткування лабораторії недостатня та ін. Комп'ютер може використовуватися для обробки даних і реєстрації великого масиву експериментальних даних, як засіб комунікації.

Найважливішим засобом навчання сучасної фізиці є комп'ютерний експеримент, комп'ютерне моделювання. Використання комп'ютера на заняттях з фізики дозволяє познайомити учнів із усіма цими напрямками.

Нині увага фахівців зосереджена на розробці різних навчальних комп'ютерних моделей і різних видів програм для обчислювального експерименту. Створення навчальних програм, навчальних і методичних матеріалів, а також підручників і навчальних посібників нового типу, орієнтованих на активне використання комп'ютерних технологій, має особливе значення для викладання фізики, оскільки саме тут комп'ютер відкриває принципово нові можливості як в організації навчального процесу, так і в дослідженні конкретних явищ у тих випадках, коли традиційні методи виявляються малоефективними. Це дозволяє вважати комп'ютерне навчання однією з найважливіших сучасних тенденцій у методиці викладання фізики.

Необхідно проаналізувати вплив, що може забезпечити застосування мультимедіа-технологій на процес навчання фізиці. Спочатку необхідно провести аналітичний огляд інформації, з'ясувати, що означають слова системи мультимедиа і які способи застосування мультимедіа в навчанні в цілому й у фізиці зокрема.

При цьому з'являється необхідність визначити основні поняття. «MEDIA» – це середовище. Але наскільки вони повинні бути інтегровані, щоб утворити нову якість – систему мультимедіа, а не бути просто програмами, що працюють і з графікою, і зі звуком? В даний час під «мультимедіа» розуміють комп'ютерні інтегровані системи, в яких, крім тексту, є анімації, звук, відео. Мультимедіа – синтез трьох стихій: інформації цифрового характеру (тексти, графіка, анімація), аналогової інформації візуального відображення (відео, фотографії й ін.) і аналогової інформації звуку (мова, музика, інші звуки). Таким чином, мультимедійний підручник – це підручник, що містить гіпертекст і комп'ютерні технології мультимедіа – технології передачі графіки, звуку, відеоінформації і т.п. у будь-якій комбінації.

Гіпертекст – це система веб-сторінок, зв'язаних між собою системою посилань (гіперпосилань). При цьому є можливість швидкого переміщення з однієї сторінки на іншу по гіперпосиланню. Гіпертекст змінює традиційне уявлення про підручник як набір послідовних значеннєвих сторінок. Сучасні комп'ютерні навчальні курси по фізиці побудовані саме на технології мультимедіа і гіпертексту.

У [6] розглянуто технологію створення програмно-педагогічних засобів природничонаукового циклу з психологічної точки зору і запропоновано таблицю використання можливостей персонального комп'ютера (ПК) для інтенсифікації процесу засвоєння навчального матеріалу:

Таблиця 1

Використання можливостей ПК для інтенсифікації процесу засвоєння навчального матеріалу

Елементи процесу засвоєння	**Можливості комп'ютерного курсу для інтенсифікації елементів процесу засвоєння**
Сприйняття	Комплекс віртуальних лабораторій і інтерактивних моделей, анімації, звук, барвистість
Розуміння	Гіпертекст, довідкові таблиці, інтерактивний словник, система гіперпосилань, глосарій, каталоги і путівники

Осмислення	Контроль у журналі роботи, допомога у виборі оптимального алгоритму рішення; тестові завдання, питання
Узагальнення	Виділення основних думок, схеми, таблиці, діаграми і т.д.
Закріплення	Повторне відтворення важливих елементів, відтворення інших варіантів (багатоваріантність), тренінг, система дистанційного навчання. Тренувально-тестуючий блок, інтегрований з базою даних задач
Застосування	Тренувально-тестуючий блок: рішення задач, тестів. Робота з інтерактивними моделями, виконання завдань творчого характеру, пошукова робота через рекомендовані проблемні сайти, предметний і іменний покажчики

З цього випливають наступні вимоги до педагогічних програмних засобів (ППЗ) з фізики: сучасні комп'ютерні курси повинні бути мультимедійними, багаторівневими, містити гіпертекст, сучасну графіку, ґрунтуючись на сучасних технологіях Java, Macromedia Flach та ін., комп'ютерні моделі повинні бути по можливості інтерактивними.

У той же час необхідно відзначити, що на сучасному етапі процесу інформатизації навчальних курсів фізики й астрономії виявлений цілий ряд проблем, найбільш актуальними з яких, на наш погляд, є:

- відсутність системи методичної підтримки і методичних посібників, методичного супроводу, дидактичної обґрунтованості електронних мультимедійних курсів по фізиці;
- відсутність практично у всіх мультимедійних курсах по фізиці віртуальної фізичної лабораторії, що дозволяє самостійно викладачеві й учневі створювати інтерактивні моделі (за винятком комп'ютерного середовища «Живая Физика»);
- відсутність тривимірної (3D) анімації з програмою типу 3D Studio- Max для більш реального відображення фізичних процесів і явищ в інтерактивних моделях.

Передбачається, що електронним підручником будуть користуватися учні, знайомі з технологією користування інформаційними ресурсами Інтернет, що мають необхідні уміння й навики роботи в Інтернет, що вміють користуватися браузерами Internet Explorer або Netscape Navigator.

Які ж основні системи, на наш погляд, повинен включати електронний підручник майбутнього?

Електронний підручник повинен відповідати задачам формування нового змісту освіти і нових моделей навчальної діяльності, що використовують інформаційні і телекомунікаційні технології, моделей формування і застосування інформаційно-комунікативної компетенції учнів у навчальній діяльності, що враховують варіативність і індивідуалізацію освіти.

У зв'язку з цим актуальною є задача створення електронних мультимедійних курсів, що включають у себе такі системи:

- ядро (керуючий модуль) курсу;
- ілюстрований навчально-довідковий комплекс;
- комплекс віртуальних лабораторій та інтерактивних моделей;
- тестуючий комплекс, інтегрований з базою даних задач;
- пошуковий комплекс;
- систему допомоги;
- систему методичної підтримки;
- систему пошуку аналогічної інформації в Інтернет.

До електронного мультимедійного курсу обов'язково повинні входити мережна й Інтернет-версія курсу.

Аналіз наявних у мережі Інтернет ППЗ по фізиці дозволяє зробити висновок, що в даний час створені різні сучасні мультимедійні курси по фізиці. Надалі треба створити мультимедійний курс, у якому, крім інтерактивних моделей, навчально-довідкового блоку, тестуючого комплексу, є віртуальна лабораторія, у моделюючому середовищі якої викладач і учні зможуть самостійно створювати інтерактивні моделі.

За своїм дидактичним призначенням ППЗ можна розділити на наступні групи:

1. Демонстраційні програми. Призначаються для наочного представлення навчального матеріалу, для ілюстрації нових понять.

2. Навчальні програми. Призначаються для ознайомлення учнів з новим матеріалом, для формування основних понять, відпрацьовування основних умінь і навичок шляхом їх активного застосування в різних навчальних ситуаціях. Ці програми направляють навчання, виходячи з наявних у того, якого навчають, знань і його індивідуальних особливостей.

3. Контролюючі. Дозволяють викладачеві проводити поточний і підсумковий контроль знань учнів. Дозволяють оперативно оцінити знання великих груп учнів.

4. Навчально-контролюючі ППЗ. Це найпоширеніший вид програмно-педагогічних засобів.

5. Тренажери. Використовуються для закріплення нових понять, відпрацювання операційних навичок. Такі програми забезпечують досягнення цілей шляхом пред'явлення учневі завдань і вимог. Найбільше доцільно застосовувати, якщо потрібно довести відпрацьовування теми або сукупності навичок до досконалості.

З іншої сторони прийнято виділяти:

1. Конструктори або комп'ютерні моделюючі середовища. При цьому викладач і учні можуть, не прибігаючи до програмування, самостійно створювати і досліджувати моделі об'єктів, рух тіл.

2. Імітаційно-моделюючі ППЗ. Це сучасні програмно-педагогічні засоби, що моделюють складні процеси.

У таких ППЗ можуть бути лабораторні комп'ютерні роботи, а також моделі таких процесів, що неможливо проводити на заняттях. Комп'ютерна програма зможе змоделювати роботу ядерного реактора або еволюцію зірок. Деякі ППЗ можуть мати інтерактивні моделі, у яких викладач або учень може змінювати параметри моделі і більш глибоко досліджувати відповідний процес.

Програмно-педагогічні засоби дозволяють:

- «індивідуалізувати і диференціювати процес навчання;
- здійснювати контроль з діагностикою помилок, зворотний зв'язок;
- проводити самоконтроль і самокорекцію навчальної діяльності;
- вивільняти навчальний час за рахунок виконання комп'ютером обчислювальних робіт;
- візуалізувати навчальну інформацію;
- моделювати й імітувати досліджувані процеси або явища;
- проводити лабораторні роботи в умовах імітації на комп'ютері реального досліду або експерименту;
- формувати уміння приймати оптимальне рішення в різних ситуаціях;
- розвивати визначений вид мислення (наприклад, наочно-образного, теоретичного);
- підсилювати мотивацію навчання (наприклад, за рахунок образотворчих засобів програми або вкраплення ігрових ситуацій);
- формувати культуру пізнавальної діяльності й ін.

Сучасні ППЗ і телекомунікаційні засоби навчання повинні задовольняти дидактичним вимогам:

1) відповідність змістові обов'язкового мінімуму фізичної освіти й одночасне перевищення цього мінімуму;
2) інтерактивність моделей;
3) зворотний зв'язок;
4) забезпечення умов для формування дослідницьких умінь;
5) єдність навчальної і контролюючої функцій;
6) розмаїтість видів і диференційованість завдань;
7) відповідність можливостям учнів і створення умов для індивідуального росту.

Узагальнюючи вище сказане, можна зробити висновок про те, що викладач на заняттях може використовувати навчальні комп'ютерні курси для:

- демонстрацій і ілюстрацій текстів, формул, фотографій при вивченні нового матеріалу;
- ілюстрації методики рішення складних задач, у тому числі супроводження рішення кожної складної задачі інтерактивною моделлю;
- рішення експериментальних задач з використанням анімаційних експериментів;

- проведення лабораторних робіт;
- контролю над рівнем знань учнів за методикою диференційованого навчання;
- поточного контролю знань з використання сучасних технологій дистанційного навчання;
- самостійного створення комп'ютерного експерименту.

Практика використання зазначених програмно-педагогічних засобів на уроках фізики показує, що, якщо учням пропонувати інтерактивні моделі для самостійного вивчення, то навчальний ефект виявляється надзвичайно низьким. Для ефективного залучення учнів у навчальну діяльність з використанням інтерактивних комп'ютерних моделей необхідні індивідуальні роздавальні матеріали з завданнями і питаннями різного рівня складності.

Основні види завдань, які можна запропонувати учням при роботі з комп'ютерними моделями:

Ознайомлювальне завдання. Це завдання призначене для того, щоб допомогти учневі усвідомити призначення моделі й освоїти її регулювання. Завдання містить інструкції з керування моделлю і контрольні питання.

Комп'ютерні експерименти. У рамках цього завдання учневі пропонується провести трохи простих експериментів з використанням даної моделі і відповісти на контрольні питання.

Експериментальні задачі. Це задачі, для рішення яких учневі необхідно спланувати і провести ряд комп'ютерних експериментів.

Тестові завдання. Це завдання з вибором відповіді, у ході виконання яких учень може скористатися комп'ютерною моделлю.

Дослідницькі завдання. Учневі пропонується самому спланувати і провести ряд комп'ютерних експериментів, що підтверджують або спростовують деяку закономірність. Найбільш здатним учням пропонується самостійно сформулювати ряд закономірностей і підтвердити їхнім експериментом.

Творчі завдання. У рамках таких завдань учні самі придумують задачі, формулюють їх, вирішують, а потім ставлять комп'ютерні експерименти для перевірки отриманих відповідей.

Таким чином, можна запропонувати використання комп'ютера в лабораторії фізики різними способами:

1) з метою демонстрації, навчання і тестування готові навчальні і демонстраційні програми, сучасні мультимедійні інтерактивні комп'ютерні диски;
2) у якості комп'ютерних проектних середовищ;
3) для готових комп'ютерних лабораторних комплексів при проведенні експериментів, демонстрацій, виміру фізичних величин, для лабораторних робіт. Наприклад, набір «ЛЕГО-лаборатория» (російська версія ИНТа), комп'ютерна карта «ФизЛаб» з функціями осцилографа, генератора сигналів перемінного струму і самописа, комп'ютерна лабораторія Philip Harris, що складається з набору датчиків і призначена для проведення демонстраційних експериментів і лабораторних робіт, лабораторний багатоцільовий вимірювальний комплекс L-мікро фірми СНАРК;
4) у якості самостійних проектних досліджень з використанням АЦП (аналого-цифрових перетворювачів) і комп'ютера;
5) для телекомунікаційних технологій навчання фізиці.

Висновки і напрями подальших досліджень. У викладанні фізики доцільно застосування ППЗ і телекомунікаційних засобів у єдності. Комплекс програмно-педагогічних і телекомунікаційних засобів по фізиці повинен включати:

1) електронний підручник, що вміщує інтерактивні моделі,
2) електронний підручник, розміщений в Інтернет у вільному доступі,
3) забезпечення методичної підтримки й обмін досвідом через Інтернет,
4) систему дистанційного навчання учнів,
5) пошук інформації і огляд ресурсів в Інтернет,
6) дистанційні конкурси й олімпіади.

Література:

1. Сумський В.І. ЕОМ при вивченні фізики. – К.: ІЗМН, 1997. – 184 с.
2. Сумський В.І. Методика і теорія застосування ЕОМ у процесі вивчення фізики у педагогічних закладах. – Вінниця, ВДПУ, 2003. – 280 с.
3. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікативня технології у навчальному процесі: посібник для педагогічних працівників і студентів вищих навчальних закладів. – Вінниця: ДОВ „Вінниця", 2002. – 116 с.
4. Жалдак М.І. Система подготовки учителя к использованию информационных технологий в учебном процессе. – М., 1989. – 48 с.
5. Карпушова И.Б., Сапрыкина Г.А., Старцева Н.А. Технология разработки компьютерного учебного пособия по физике для общеобразовательной школы //Использование информационных технологий в общеобразовательной школе. Новосибирск. 1999.
6. Тищенко О.Б. Новое средство компьютерного обучения – электронный учебник // Компьютеры в учебном процессе, 1999, № 10, стр. 89-92.
7. А.В.Свистунов, В.В.Тимченко Основы дистанционного образования. – С.-Пб., 1999. – 71 с.
8. Соловов А.В. Проектирование компьютерных систем учебного назначения. – Самара, 1995. – 101 с.

УДК 37.015.6

О.О. Євтєєва
м. Вінниця

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МАРКЕТИНГОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Навчально-методологічна література з маркетингу представлена чисельними роботами зарубіжних та вітчизняних авторів, серед яких Ф. Котлер, Г. Армстронг, Б. Берман, Дж. Еванс, Е. Дихтль, Х. Хершген, Г. Ассель, Ж.–Ж. Ламбен, Г.Л. Багієв, Є.П. Голубков, Г.Д. Крилова, Р.Б. Ноздрьова, П.С. Звялов, А.А. Мазаракі, А.А. Павленко, В.Г. Герасимчук, Н.П. Гончарова, Н.В. Куденко, С.В. Скрибінський, Є.В. Ромат, роботи яких використовуються в підготовці фахівців з маркетингу та практичної діяльності маркетологів.

У даній статті вказано основні методологічні основи викладання курсу маркетингу у вищих навчальних закладах. Мета дослідження полягає в систематологічному підході до сучасних методологічних основ викладання для подальшого створення перспективних універсальних методик викладання.

Завдання було поставлене з метою максимально обширного огляду літературних джерел з поставленого питання.

Методика проведення дослідження передбачає аналіз літературних джерел, який показав актуальність дослідження. При цьому стаття має прикладне значення. Наукове обгрунтування подане в такому вигляді.

Перехід України до ринкових відносин неминуче ставить перед кожним господарським суб'єктом проблему вибору оптимальної стратегії поведінки в економічно-організованому суспільстві. В процесі інтенсивного пошуку оптимальних шляхів поєднання складових класичної схеми «ієрархія – культура – ринок», концепцію маркетингу, як особливий підхід до управління виробництвом і реалізацію продукції, можна ототожнити із останньою складовою схеми [16]. При цьому, саме маркетинг, передбачає комплексне вивчення ринку, здійснення управління, організацію виробництв та задоволення споживчих потреб в умовах незадоволеного попиту.

Важливим завданням маркетингу виступає вивчення економічної поведінки людей, чинників, через які можна визначити її: мислення, мотивації, вчинки.

При встановленні зв'язків між усіма складовими даної схеми можна визначити значення маркетингу як науки. Економічний зміст культури суспільства в Україні має ряд проблем. Зокрема до них можна віднести об'єктивні труднощі засвоєння сучасної економічної культури та ринкового мислення, а також нового рівня економічних знань [6]. В

процесі встановлення національного шляху до економічно організованого суспільства Україна потребує поєднаня та взаємодії як національного менталітету так і національної економічної культури, образ яких нині дуже важко відображається. Рівень економічної культури яскраво виражається в зміцненні національних традицій на досвіді світової практики. На даний час український менталітет пепреживає зламний період, коли люди починають усвідомлювати необхідність самостійно досягати успіхів [11]. Бо саме людина є носієм економічної культури, здобуває її через освіту й виховання і виражає через вчинки.

Виходячи із менталітету та моральних цінностей, економічна освіта відіграє провідну роль у процесі формування нового типу економічної культури. При цьому система економічної освіти повинна відповідати вимогам управління за умов ринкових відносин. Завдання маркетингу як науки полягає в перетворенні потрібних економічних знань в економічне мислення, а надалі стратегію поведінки окремого господарюючого суб'єкта, так і суспільства в цілому [15].

Викладач маркетингу повинен мати глибоку професійну маркетингову підготовку, займатися постійною самоосвітою та самовихованням. Він сам має розуміти, що економічне навчання передбачає глибокий зв'язок з розвитком та формуванням цивілізованої підприємницької етики. Професійною якістю викладача є вміння корисно та цікаво подати навчальний матеріал. Тут слід пам'ятати, що маркетинг – це економічна наука, яка вимагає широкого використання ігрових методик викладання.

Система економічного виховання спирається на етику підприємницької діяльності за таким принципом „інтелект + чесність + характер", що в свою чергу сприяє перетворенню студента на спеціаліста з маркетингу [1]. Сучасний викладач з маркетингу повинен розуміти процес формування економічного мислення та методичних особливостей викладання. Основною його метою є створення навчальних і творчих умов розвитку маркетингового способу мислення та поведінки на підгрунті окремої системи економічних понять, концепцій.

Досягнення у розвитку макетингу як самостійного наукового напрямку настільки великі, що за останній час сформувалася певна підсистема предмету його пізнання. Вона виражає процес наукової спеціалізації, котрий в свою чергу веде до відповідної інституалізації [17]. Формування системи наук про маркетинг проходить в різнихнапрямках. Іх класифікація ще не має необхідної завершеності. Для наявних спроб вирішення цієї проблеми характерне те, що всі вони пов'язані з особливостями реалізації продукції на ринку. Іншими словами, в якості критеріїв поділу беруться невиробничі, а ринкові критерії. Хоча, звичайно, в реальному житті важко, якщо взагалі можливо, знайти чисто ринкові або чисто виробничі критерії. Відповідно, наявна класифікація в якійсь мірі несе в собі і виробничі фактори. Але все ж таки домінують в них ринкові підходи. Уявлення про систему наукових знань в області маркетингу можна одержати на основі розгляду наявних узагальнень. Ось два із них.

1. Центес виходить з того, що маркетинг відображає співвідношення елементів в системі при домінуванні збуту. Це визначається терміном маркетинг збуту або бізнес-маркетинг (Business Marketing) [1]. У рамках даної концепції ним виділяється:

· маркетинг в промисловості товарів споживання або маркетинг товарів споживання;

· маркетинг в галузях промисловості, що виробляють засоби виробництва або маркетинг засобів виробництва;

· маркетинг в сільському господарстві або агромаркетинг;

· маркетинг в торгівлі або торговий маркетинг;

· маркетинг послуг;

· маркетинг в системі грошового обігу та кредиту або банківський маркетинг;

· маркетинг страхових організацій або страховий маркетинг.

Як видно, в даному випадку в значній мірі співпадають галузевий поділ виробництва з товарною структурою ринку. У цю систему вже не можна включити інтернаціональний маркетинг, в основу виділення якого покладено географічний та національний принципи.

Ще один аспект, де маркетинг досліджується як окремий предмет, сфера різних функцій

управління виробництвом. Найбільш суттєво використовується маркетинг в сфері постачання, в управлінні персоналом. Відповідно до цього розрізняються маркетинг постачання і маркетинг персоналу. Для них характерна розробка і застосування спеціальних інструментів маркетингу, за допомогою яких акумулюються необхідна інформація і формується специфічний ринок.

2. Х. Стеффенхаген розрізняє два критерії, що утворюють принципи класифікації наук, які диференціювалися в області маркетингу [14]. Один з них пов'язаний з типізацією підприємств як оферентів, а інший – з типізацією товарів, що представлені на ринку.

Під кутом зору продукції, що виробляється оферентами, в науці про маркетинг виділяють маркетинг промислового підприємства, маркетинг торгових підприємств і маркетинг підприємств ремісного (кустарного) типу. Відповідно до цього йде мова також про маркетинг виробника і торговий маркетинг. Як видно, Х. Стеффенхаген, як і багато інших авторів, не виділяє галузеві види маркетингу, наприклад, індустріальний маркетинг. Хоча, як уявляється, сам внутрішній зміст його трактування має в собі можливість для розвитку і такого напрямку.

Розгляд маркетингу в системі наук має сенс початися з того методичного положення, якщо даною клітиною, з котрої він виріс, є збут. В цьому розумінні маркетинг несе в собі у значні міріпроблеми економіки збуту. Оскільки останні є складовою частиною більш широкої науки та учбової дисципліни економіки і організації підприємств. Правомірний висновок про те, що маркетинг представляє собою частину економіки і організації підприємств. При цьому для підприємства у використанні маркетингу все більше значення (за останній час) набувають його інструменти, котрі забезпечують формування концепції управління. При розгляді зв'язків маркетингу в системі наук в сучасній літературі акцент робиться, перш за все, на його взаємозв'язок з економічною теорією, соціальними, правовими, політичними і формальними науками. При цьому слід мати на увазі, що тенденції з перетворення маркетингу в інтердисциплінарну науку посилюються. Це пояснюється як необхідністю враховувати більшу кількість факторів в управлінні поведінкою підприємства на ринку, так і неможливістю без використання досягнень інших наук вирішувати завдання тої області економічної діяльності, предмет якої складає маркетинг. Розглядаючи значення економічних наук в розвитку маркетингу, слід особливо виділити економічну теорію. Її виключна роль витікає з тих міркувань, що маркетинг як підсистема, є складовою частиною економіки і організації підприємств, повинен бути заснований на знаннях загальноекономічних закономірностей і зв'язків. Для спеціалістів в області маркетингу необхідні знання макроекономічних процесів. Наприклад, вони повинні виходити з теорії цін або моделей вирахування величини ціни, розглядаючи різні ситуації по руху товару на ринку. Система соціальних наук знаходить найбільше застосування при проведенні досліджень споживачів. При цьому необхідно вказати на психологію, соціологію та антропологію. Вони необхідні маркетологу для свого роду рекогносціровки людей, їх потреб і мотивацій.

Маркетинг як наука будується на досягненнях правових наук і використовує їх під час прикладних розробок. У цьому розумінні для маркетингу першочергове значення мають такі правові документи як конституція, зібрання громадянських законів і зібрання торгових законів. У державах, що рахуються правовими, в системі важливих законів, необхідних для регулювання ринкових відносин, повинно бути конкурентне і промислове право. Воно передбачає закони проти нечесної конкуренції, про обмеженість конкуренції і про банкрутство, патенти, ліцензії, промислові зразки, товарні знаки та ін. Правова система значною мірою виступає обмежуванням у розробці і здійсненні стратегії маркетингу. В той же час вміле використання правових норм і вразливих місць в стратегії, котру взяли на озброєння конкуренти, може стати власним інструментом в політиці збуту. Взаємозв'язок маркетингу і формальних наук є відображенням потреби в швидкому і точному аналізі великих інформаційних масивів. Це завдання вирішується з допомогою математичних моделей, статистичних методів обробки даних і електронно обчислювальної техніки.

Можна зробити висновок, що методика викладання маркетингу передбачає оптимальне поєднання загальнодидактичних методів, прийомів і засобів навчання. До методологічних основ викладання в системі маркетингу можна віднести: дидактичне мислення; економічне мислення; розумову ініціативу; творчу здатність; організаційну здатність; активні життєві позиції.

За допомогою вище перерахованих якостей формуються майбутні спеціалісти

маркетингу, а також викладачі з маркетингу. Як вже було вище сказано, викладач з маркетингу, а також і студент мають здатність до самоосвіти та застосування нових знань. Для формування даної моделі спеціаліста їм потрібно мати знання, вміння і навички, досвід творчої діяльності, досвід соціального спілкування.

Методика викладання маркетингу характеризується психологічними і педагогічними аспектами, вона сама шукає нові методи для зміцнення свого фундаменту. Тут слід відзначити, що саме дидактика виступає як гра – активна навчальна діяльність, з методами імітаційного моделювання систем, явищ, процесів, а також майбутньої професійної діяльності. Гра – це найкращий методичний засіб для підготовки людини до вирішення життєвих економічних проблем. Як відомо, конфлікт виникає в процесі пізнання студентом тої чи іншої інформації, а набуття та активізування своєї діяльності віни здійснює тільки тоді, коли виконує задачу за допомогою набутих та нових знань. При цьому, слід відзначити, що саме наближення навчального процесу до завдань практичної маркетингової діяльності є використання комп'ютерної техніки. З практики економічної освіти відомі такі види ділових ігор: тренінги, аналіз ситуацій, розробки колективних проектів у малих групах, методика колективного планування курсу, організаційно-діяльнісні ігри.

Зазвичай, назву «ділові ігри» – *«business games»* – відносять до ігор, які відображають економічні процеси. Перша ділова гра вивчала проблеми коливання збуту в умовах жорсткої конкуренції і була розроблена у Великобританії ще 1912 року. У колишньому СРСР ділові ігри розпочали впроваджувати в 30-ті роки, їхні назви й форми дещо відрізнялись від сучасних, але основні концепції вже були в них наявні. Вони називались аварійними, диспетчерськими іграми або організаційно-виробничими випробуваннями і мали багато спільного з військовими іграми на картах. Розробка ігор з глибоким математичним забезпеченням почалась з праць ленінградського вченого І.М. Сироєжина.

О.В. Аксьонова, зокрема, пише: „Аналіз анкет показує, що гра вчить застосовувати знання на практиці, розвиває творчі здібності, виховує почуття колективізму, посилює інтерес до майбутньої праці та впевненість у правильному виборі спеціальності. Студенти відзначають день гри як один з найкращих у студентському житті. Анкетування (особливо анонімне) дає дуже багатий матеріал для подальшого вдосконалення методики гри і розуміння психології учнів. Нам здається, що кращим ефектом, правильним результатом гри є обмірковування учаснйком гри своєї „діяльності" та розуміння того, що іншим разом, я б діяв краще. Саме це наближає учасника гри до підтвердження тези «Гра – це репетиція життя! " [1, 142].

Проте до опису навчальної (ділової гри) мають увійти такі обов'язкові елементи:

- об'єкт імітації та його перетворення, яке досягається в результаті гри.
- мета і завдання гри.
- галузь застосування гри, на кого її розраховано.
- суть проблемної (конфліктної) ситуації.
- комплект ролей та функцій гравців.
- правила й умови гри, документальне забезпечення її.
- система ігрових оцінок.

Викладач може реалізовувати діловві ігри через дві можливі форми:

- розробка власних ігрові заняття та тренінгів;
- адаптація уже відомих ігор.

Щодо адаптації, то це справа простіша і дешевша, але вонавимагає від викладача великої майстерності, творчості та професіоналізму. Тут потрібно врахувати етнопсихологічні фактори.

Важливим елементом у методиці викладання є самооцінювання, усвідомлення викладачем своїх цілей, можливостей, дій та їхніх наслідків. В даному випадку можна проводити психолого-педагогічні тренінги за типом так званих балинтівських (від імені англійських дослідників – подружжя Балинтів) груп аналізу міжособистісних проблем. Особливості роботи балинтівських груп полягають в аналізі учасниками реальних випадків з педагогічної практики, де кількість осіб складає від 5 до 10, а час засідань до 4 годин. При цьому головна увага фіксується на взаємовідносинах «учитель – учень», а не на їхніх

індивідуальних якостях. Аналізуються конфліктні ситуації, формується здорове ставлення до власних помилок, розвивається вміння розв'язування складних ситуацій. У США Л. Брандфорт, К. Бенне започаткували дану ідею тренінгів ще в 1946 році і створили Національну лабораторію тренінгу [1, 131].

Щодо особливостей поширення прогресивних методик викладання економічних дисциплін, то існують різні рівні (етапи) засвоєння методики викладання [1].

1. Низький рівень. Педагоги, які просто не розуміють суті методики, особливо нової, присутність когнитивного резонансу, при протиріччях між звичним і новим, що виникає в свідомості педагогів, вони намагаються пристосувати нове до старого.

2. Формозахоплення, що виникає як через затримка та незмінністьсамих форм. Інтерес до нових форм, який не підкріплюється збагаченням змісту діяльності, згасає.

3. Захоплення технологічними рецептами, коли за ціль береться методика, а її прийоми догматизуються і створюється парадоксальний феномен формалізму, що також може стосуватися конспектів-схем, тестів.

З вищевикладеного матеріалу можна зробити висновок. Реалізація принципів маркетингу вимагає підготовки фахівців, здатних діяти в умовах реалій сучасного бізнесу. Відповідно як вигук на запит ринку зростає попит на спеціальність „Маркетинг", за якою проводиться підготовка спеціалістів у вищих закладах країни. Також основи маркетингу та його практичні інструменти опановують менеджери, технологи, педагоги, представники гуманітарних спеціальностей. Відповідно до цього головним завданням методики викладання маркетингу можна назвати ознайомлення студентів з теоретичними основами маркетингу, сприяння формуванню маркетингового мислення та придбання практичних навичок, щодо вирішення маркетингових проблем, формування управлінських рішень, завдяки маркетинговим інструментам, пристосованих до змін зовнішнього середовища. Вище ми розглянули основи методики викладання курсу маркетингу, серед яких виділили два підходи продуктивний та репродуктивний з використанням методів навчання, заснованих на комп'ютеризованій підтримці, що значно підвищує ефективність викладання. В даному аналізі слід актуалізувати увагу на поєднанні теоретичної інформаці із практичнгю у такій структурі:

– проведення лекцій із допоміжними засобами навчання, до яких, зокрема, віднесли мультимедійні пристрої і вміння поєднувати їх із практичними заняттями;

– постійно змінювати зміст семінарських занять, що передує розгляду деяких ситуацій, в яких викладено суть та методи прийняття рішень (теорія ділових ігор); методи аналізу (кореляційний, кластерний, методики розрахунків);

– описи ситуацій за допомогою дискусій, конспектів-схем;

– аналіз ситуації за допомогою економіко-математичних методів;

– висновки – „Яке рішення слід прийняти?", аналітичні методи;

– самостійне вивчення студентом матеріалу, під час аналізу ситуації та на етапі прийняття рішень (практична робота, випускна (дипломна) робота).

Література:

1. Аксьонова О.В. Методика викладання економіки: Навч. посіб. / Київ. Нац. ек. у-т; [Ред. І.О. Соломарський] – К., 1998. – 278 с.

2. Брунер Дж. Процесс учения об экономике / Пер. с англ. – М. – 1962.

3. Зайдель Х., Темен Р. Основы учения об экономике / Пер. с нем. – М.: «Дело ЛТД». – 1994.

4. Іщук Г.П. Міжнародний досвід маркетингу і особливості використання // Питання політичної економії: Респ. Міжвід. Наук. Збірник. – К., 1992. – Вип.. 217. – С. 53-57.

5. Компьютер в маркетинге // Евдокимов Ф.И., Гавва В.М., Азбука маркетинга: Учебное пособие, 3-е издание, перераб. и дополненное. – Д: Сталкер, 1998, С. 242-289.

6. Лагуткін В.Д. Людина і економіка: Соціоекономіка: Навчальний посібник для вузів. – К.: Просвіта, 1996.

7. Ламбен Жан-Жак. Стратегический маркетинг. Европейская перспектива. – Санкт-Петербург, Наука, 1996. –19 с.

8. Лозова В.І., Москаленко П.Г., Троцький Г.В. Педагогіка: Навчально-методичний посібник. – К., 1993.

9. Методические рекомендации по использованию конспектов-схем, производственных ситуаций и учебных игр в вузе. – КИНХ, 1983.
10. Методичні вказівки та рекомендації до розділу „Дидактика випускної (кваліфікаційної) роботи бакалавра. – К.:КДЕУ, 1995.
11. Основы педагогического мастерства / Под ред. д-ра филол. наук И. А. Зязюна. –М.: Просвещение, 1989.
12. Диксон П. Управление маркетингом. М., Бином, 1998. – С. 24.
13. Подготовка комплекса игровых занятий «Методические рекомендации для экономических специальностей» – К.:КИНХ, 1987.
14. Рыбальских В. И. Методические рекомендации по классификации методов активного обучения. – К., 1989.
15. Савельев Е.В., Дяченко В.П., Куриляк В.Е., Фарина Л.В. Маркетинг и стратегия конкуренции. Киев: УМК ВО, 1992.
16. Уткин Э. А. Ситуационных задач. Деловых и психологических игор, тестов по курсам «Менеджмент», «Маркетинг». – М.: Финансы и статистика, 1996.
17. Ф. Котлер, Г. Армстронг, Дж. Сондес, В. Вонг. Основы маркетинга. Второе европейское издание. КИЕВ, Москва, Санкт-Петербург, Вильямс, 1998, с. 34.
18. Peter Ducker. Management: tasks, Responsibilities practice. New York / Harper & Rom 1973, p. 64-65.

УДК 378.147

О.Л. Завальнюк
м. Вінниця

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ І ОЦІНКИ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ПЕДУНІВЕРСИТЕТУ У КОНТЕКСТІ АКТУАЛІЗАЦІЇ МОТИВІВ ПІКЛУВАННЯ ПРО ЗДОРОВ'Я

У сучасній теорії навчальної діяльності визначено кілька напрямів теоретичного і практичного її вивчення, предметом яких є поліпшення навчального процесу шляхом інтеграції здобутого науковцями досвіду та залучення інноваційних технологій, спрямованих не лише на засвоєння студентом нових професійних знань і навичок, а й на подальший розвиток його особистості, емоційно-вольової та мотиваційної сфер.

Незважаючи на значну кількість наукових розробок і проведених досліджень, їхні результати, висновки і рекомендації практично не відобразились у змісті програм, навчальних планів і кваліфікаційних характеристиках педагогічних вузів, не сприяли радикальному перегляду існуючої практики підготовки педагогічних кадрів, не призвели до створення єдиної системи "вуз-школа-сім'я", в якій вдалось би забезпечити взаємодію складових у справі оздоровлення нації.

На сучасному етапі розвитку і організації вищої освіти, яка має багатоетапну ієрархічну структурну систему, створену для адекватного та ефективного професійного становлення студентів, особливого значення набуває повнота засвоєння навчального матеріалу [7].

У зв'язку із цим з'явилась низка теоретико-практичних розробок, предметом яких є засоби й технології оптимізації процесу здобуття знань та навичок у контексті розвивального навчання (Б.Г.Ананьїн, І.О.Зимня, В.Оконь, Н.Ф.Тализіна, І.С.Якиманська та ін).

Проблема розробки і впровадження в навчальний процес вищої школи інноваційних технологій, спрямованих на формування як професійних знань, умінь та навичок, так і на подальший розвиток особистості студентів вищих педагогічних закладів освіти з урахуванням індивідуальних особливостей кожного, залишається актуальною і привертає увагу пошуковців та викладачів-практиків.

Важливість проблеми зумовила вибір напрямку даного дослідження: враховуючи психологічні особливості студентства як суб'єкта навчальної діяльності, розглянути педагогічні умови застосування тестового контролю і оцінки знань як одного з методів актуалізації професійних знань, умінь і навичок, а також для подальшого розвитку особистості з метою формування у майбутніх педагогів мотивів піклування про власне здоров'я та здоров'я прийдешніх поколінь.

Видатний лікар, психолог і педагог академік В.М.Бєхтєрєв підкреслював, що невігластво, недосконалість і нестача освіти – головні умови недостатнього розвитку особистості, наголошуючи, що безграмотність – це розумова сліпота.

Всесвітня Організація Охорони Здоров'я (ВООЗ) у Оттавській Хартії сприяння здоров'ю проголосила стратегію, сутність якої полягає в тому, що в боротьбі за здоров'я акцент переноситься на формування стереотипів самозбережувальної поведінки, орієнтованих на активне довголіття [World Health Organization Ottawa Charter for Health Promotion, 1986]. Проте сьогодні здоров'я далеко не завжди є тим критерієм, відповідно до якого сучасна молодь коригує свої вчинки і поведінку. Тому актуальною є проблема формування мотивації піклування про здоров'я підростаючого покоління у студентів педагогічних вузів.

Рівень здоров'я людини за даними ВООЗ залежить від багатьох факторів: спадкових (на 15-20%), екологічних (на 25%), діяльності системи охорони здоров'я (на 10-15%). Але більшою мірою (50-55%) його визначають соціально-економічні умови і спосіб життя людини, її цінності, прагнення, ступінь гармонізації її внутрішнього світу і відносини з оточенням. Особливо важливим видається ставлення до здоров'я молодого покоління, бо воно визначатиме погляди суспільства на цю проблему через 10-30 років [9;145].

Безумовні досягнення медицини, як не парадоксально на перший погляд, не поліпшують рівня здоров'я людей.

Значну стурбованість викликає стан здоров'я підростаючого покоління України. Зараз не більше 10-15% випускників шкіл є практично здоровими. Враховуючи, що смертність в останнє десятиліття перевищує народжуваність, складається реальна загроза втрати генофонду й виродження нації.

Здоров'я школярів, їхній спосіб життя, успішність навчання напряму залежать від організації навчального процесу, від умов життя дітей в школі, а також від того, як учитель усвідомлює свою професійну значущість у вирішенні цих питань.

Учитель повинен творчо і плідно працювати, розвиваючи інтелектуальні здібності дитини, створюючи базу знань, умінь і навичок, формуючи її особистість. Але не менш важливим, якщо не основним, у цьому процесі є вміння і здатність педагога враховувати індивідуальні фізіологічні особливості дітей, знати про стан їхнього здоров'я, а також основні принципи профілактики й корекції функціональних розладів здоров'я, основ раціонального харчування і здорового способу життя, тобто володіти необхідним об'ємом медико-валеологічних знань.

У валеологічній науці однією з головних проблем є досягнення свідомого ставлення людей різних вікових груп до свого здоров'я доступними для кожної вікової та соціальної групи методами.

Виявлено, що діти 3-10 років найбільш схильні до зовнішнього впливу. Тому це слід враховувати вихователям та учителям у пропаганді здорового способу життя. А рівень свідомого ставлення до особистого здоров'я найбільше зростає у студентської молоді 17-19 років, які мали відхилення у стані здоров'я [8, 140-141].

І.О. Зимня визначає студентство як особливу соціальну категорію, організаційно об'єднану закладом вищої освіти, що відрізняється найбільш високими культурними запитами, освітнім рівнем та рівнем пізнавальної мотивації порівняно з іншими групами населення. У межах особистісно-діяльністого підходу студент розглядається, зокрема І.О. Зимньою, як активний суб'єкт педагогічної взаємодії, що самостійно організовує свою діяльність, має специфічну спрямованість пізнавальної та комунікативної активності на розв'язання конкретних професійно орієнтованих завдань [6].

Зміст навчальної діяльності студента полягає у розвитку свідомості, творчому підході до розв'язання навчальних завдань, аналізі та конструктивному осмисленні існуючої дійсності.

Пізнавальна мотивація наряду з мотивацією досягнення є провідною у навчально-пізнавальній діяльності людини, оскільки відповідає самій природі її розумової діяльності. Вона виникає у проблемній ситуації й розвивається за умови правильної взаємодії та рівноправних стосунків студентів і викладача.

Організація навчальної діяльності, її операціонально-пізнавальний етап полягає в оволодінні студентами навчальними діями та операціями, у засвоєнні практичних навичок та вмінь.

Багато чинників, що зумовлюють високий рівень оволодіння навчальною дисципліною, залежать від рівня викладацької майстерності, зокрема відбору та використання певних дидактичних принципів, методики реалізації навчання, спрямованого передусім на засвоєння навчального матеріалу.

Опираючись на загальний методологічний принцип психології учіння – принцип єдності свідомості та діяльності, який визначає процес учіння як суб'єктивну активність учня, ми поставили за мету створити умови для сприяння систематичному оволодінню студентами певним обсягом навчального матеріалу, навичками та уміннями, бо саме систематичне, регулярне оволодіння певними частинами навчального матеріалу призводить до найкращого засвоєння його в цілому [1].

Враховуючи психологічні особливості навчальної діяльності студентства, з метою оптимізації навчального процесу викладач має розв'язати ряд завдань, а саме:

– створення умов для виявлення та реалізації пізнавального і творчого потенціалу студентів;
– визначення системи дій, необхідних для успішного учіння, розроблення програми їх виконання на конкретному навчальному матеріалі та чітка організація вправ для їх формування;
– розвиток навичок аналізу та самоаналізу;
– формування у студентів як суб'єктів навчальної діяльності мотивів піклування про здоров'я.

Обираючи той чи інший метод навчання, викладачеві необхідно одночасно враховувати багато обставин: загальні умови, випадкові (невідомі) причини, величину і спрямованість впливу яких не можна передбачати завчасно. Проте саме наявністю непередбачених причин зумовлюється надійність прогностичних висновків. Завдання оптимізації методів навчання формулюється однозначно: у конкретних умовах з багатьох методів слід виділити ті, що забезпечують найвищу ефективність навчання за прийнятими критеріями [11, 323].

Контроль і оцінка знань завжди були важливою складовою навчального процесу. Не випадково ще Я.А. Коменський закликав педагогів розумно і зважено користуватись своїм правом на оцінку [11, 348].

У новій демократичній школі дидактичний контроль не може бути формальним, всі його функції повинні досягти такого рівня, який би дозволив контролю поєднуватися із самоконтролем, бути необхідним і корисним насамперед самому учневі (студентові).

До того ж в умовах конкретного суспільства оцінка як засіб стимулювання набуває нових якостей. Результат діагностування, де використовуються оцінні бали, сприяють раціональному визначенню особистісного рейтингу – показника значимості оцінюваних якостей, самовизначенню особистості.

Об'єктом дидактичного контролю в сучасній вищій школі є виявлення рівня навчальних досягнень студента у засвоєнні знань, умінь та навичок, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до себе та до навколишньої дійсності. Метою перевірки є визначення рівня і якості навчальних досягнень учня, а не його невдач [11, 350].

Дотримання принципів організації діагностики і контролю за навчальною діяльністю (об'єктивності, систематичності, гласності) забезпечує надійність діагностики і виконання учнями завдань у процесі навчання. У цілому контроль успішності, її діагностування має характер об'єктивної констатації результатів.

Вчасний контроль викладача сприяє міцному засвоєнню знань, а несвоєчасний – такого ефекту не дає. Контроль у навчальному процесі не лише несе функцію зворотного зв'язку, але й впливає на мотивацію учіння: за правильної організації сприяє її підвищенню, за хибної – знижує.

Контроль розглядають як комплекс заходів, спрямованих на вимір і оцінку знань, вмінь і навичок, отриманих студентами в процесі навчання, що забезпечує систематичний зворотній зв'язок у побудові адаптивної програми навчання і дозволяє своєчасно коригувати дії викладачів і студентів у процесі навчання.

Під час контролю засвоєного навчального матеріалу необхідно аналізувати не лише

отриманий результат, а й встановлювати причини помилок. Тому методи контролю слід розглядати в загальній системі методів навчання, тобто як обов'язкові компоненти навчального процесу.

Контроль знань має відігравати значну роль в управлінні навчальним процесом, але для досягнення цієї мети різні форми контролю повинні бути раціонально розподілені протягом всього періоду навчання. Важливо, щоб контроль був не разовою акцією, а безперервною системою різноманітних форм, які супроводжують студента весь період навчання.

Методи контролю і самоконтролю в навчальній діяльності студентів не лише не повинні відокремлюватись від навчального процесу, а бути компонентом, що виконує навчальні, виховні, розвиваючі, спонукаючі функції [11, 319].

Серед форм контролю знань студентів найкраще відповідає всім вимогам тестовий контроль. Він є найоперативнішим з точки зору витрат аудиторного часу, легко автоматизується і переноситься на ЕОМ. Такі його недоліки, як низький навчальний ефект та імовірність вгадування правильних відповідей легко усуваються за умови правильної розробки тестів.

Функції оцінки не обмежуються лише констатацією рівня досягнень. Оцінка є засобом стимулювання учіння. Під впливом об'єктивного оцінювання в учнів формується адекватна самооцінка, критичне ставлення до своїх успіхів.

В основі тестового контролю лежать навчальні тести досягнень – спеціальні завдання, виконання чи невиконання яких свідчить про наявність або відсутність у опитуваних певних знань і умінь.

Тести успішності повинні відповідати ряду вимог: бути короткотерміновими, однозначними, правильно складеними, відносно короткими, інформаційними, зручними для швидкої математичної обробки результатів, стандартними. Вони застосовуються на всіх етапах дидактичного процесу і ефективно забезпечують попередній, поточний, тематичний і підсумковий контроль знань й умінь [11, 355].

Тестові завдання для поточного контролю формуються так, щоб охопити найважливіші елементи знань й умінь, якими оволоділи студенти протягом останніх 2-3 занять, включаючи обов'язково лекційний матеріал. Тривалість виконання тесту обмежується. Після завершення роботи обов'язково аналізуються помилки. Дуже важливо при цьому домогтись усвідомлення кожним студентом причин виникнення помилок.

Саме поєднання ефективного управління пізнавальним процесом і систематизованого тестування успішності сприяє суттєвому підвищенню якості навчального процесу.

Короткотермінове опитування всіх студентів групи за допомогою тестів сьогодні використовує багато педагогів. Перевагою такої перевірки є те, що одночасно продуктивно працює вся група і за декілька хвилин можна одержати інформацію про успішність усіх студентів. Це стимулює їх систематично готуватись до кожного заняття і вирішує проблему ефективності засвоєння студентами знань. Перевіркою визначаються прогалини в знаннях, що дуже важливо для продуктивного самонавчання [11, 357].

Звичайно не всі необхідні завдання засвоєння навчального матеріалу можна реалізувати засобами тестування. Наприклад, уміння конкретизувати відповідь прикладами, знання фактів, уміння логічно і доказово висловити свою думку та деякі інші характеристики знань, умінь та навичок діагностувати тестуванням неможливо. Отже, тестування повинно органічно поєднуватись з іншими (традиційними) формами і методами перевірки.

Тестування, як і будь-який інший метод контролю знань студентів, має переваги і недоліки. Перевагами методу є:

– об'єктивність і справедливість оцінки знань;
– виключення емоційних стресів і перевантажень студентів;
– виключення суб'єктивного фактора з боку викладача;
– порівняння оцінок з однієї дисципліни щодо викладачів, факультетів, що дозволяє одержати об'єктивний матеріал про рівень підготовки студентів і якість викладання;
– можливість широкого використання ТЗН та ЕОМ, які підвищують ефективність праці викладачів;

– можливість заощадження часу як викладачів, так і студентів;

– метод тестування є суцільним методом контролю порівняно із вибірковим методом, який застосовується на іспитах, заліках.

Недоліками методу тестування є:

– висока трудоємкість розробки тестів;

– можливість угадування студентами правильних відповідей;

– можливість помилкової оцінки.

Правильно розроблені тести дозволяють проконтролювати достатньо складні питання і досить точно визначити ступінь засвоєння кожної теми курсу. Небезпека запам'ятовування неправильної відповіді є реальною, коли основним засобом засвоєння знань використовується пам'ять. Під час навчання, що забезпечує розуміння суті явищ чи процесів, що вивчаються, і в процесі формування прийомів мислення, що дозволяють студентам самостійно знаходити відповіді, побоювання відтворення помилкових відповідей різко знижується.

Використання сучасних статистичних методів та ЕОМ у процесі розробки, обґрунтування та апробації тестів дає можливість ліквідувати недоліки методу, що дозволяє вважати тестування одним із найбільш прийнятних і перспективних методів контролю, вимірювання та оцінки знань студентів.

Визначаючи рівень знань, тестування задовольняє основні методичні критерії якості, системно забезпечує об'єктивність процесу вимірювання знань і оцінює їх за обсягом, повнотою, узагальненням та мобільністю, а також дозволяє уникнути впливу суб'єктивності дослідника в процесі вимірювання.

Згідно теорії інформації, запитання з альтернативною відповіддю "так-ні" містить однобічну інформацію. Введення в тест завдань із багатоваріантними відповідями розвиває у студентів потребу шукати різні шляхи їх вирішення, вміння самостійно обирати спосіб виконання поставленого завдання.

Процедура оцінювання знань полягає в конвертації одержаного під час тестування первинного результату в нормовану шкалу балів – оцінку, яка за чотирибальною шкалою "2-5" є домінуючим засобом визначення успішності навчання у вищій школі, незважаючи на низьку інформативність та малу точність такого оцінювання. Це призводить до значної похибки в отриманні кінцевих результатів і до малої кореляції з дійсним рівнем знань, що вимірюються.

Метод, що покладено в основу процедури оцінювання результатів тестування, дає можливість отримати об'єктивніші дані про рівень знань, виключає вплив суб'єктивного фактора і дозволяє якнайточніше визначити рейтинг кожного студента.

Враховуючи, що стихійне виникнення мотивів учіння медико-валеологічних дисциплін у здорових студентів – майбутніх педагогів, особливо небіологічного фаху, практично не спостерігається, необхідно впливати на формування позитивної стійкої мотивації навчальної діяльності усіма можливими педагогічними засобами, а саме через зміст навчального матеріалу, організацію навчальної діяльності, її оцінку і засоби контролю, а також враховувати стиль педагогічної діяльності.

Турбота про власне здоров'я та здоров'я близьких людей є однією із важливих потреб кожної освіченої людини. Під час вивчення їх, студентові поступово відкриватимуться нові аспекти збереження і покращення здоров'я, правильного харчування, розпізнавання багатьох хвороб, особливості надання першої допомоги потерпілим при нещасних випадках і травмах. У них формуватимуся правильне до здоров'я як до однієї із людських цінностей, котру можна легко втратити.

Тестування як основа системи оцінювання та контролю знань студентів застосовується викладачами кафедри "Безпека життєдіяльності" під час викладання дисципліни "Основи медичних знань і охорона здоров'я дітей", яку вивчають студенти всіх факультетів університету.

Розроблені та впроваджені в навчальний процес тести навчальних досягнень дозволяють проконтролювати та оцінити успішність оволодіння студентами такими розділами курсу, як "Інфекційні хвороби" та "Перша медична допомога при нещасних випадках і травмах". Матеріал цих

розділів поділений на 12 тем (по 6 у кожному), кожна з яких включає теоретичні питання лекційного курсу та питання на засвоєння практичних навичок та вмінь. Після вивчення кожної теми проводилось тестове опитування всіх студентів. Із змістом тестів студенти попередньо мали змогу ознайомитись за допомогою відповідних навчально-методичних посібників, в яких до кожної теми пропонувалось відповісти на питання 30-60 тестів.

Для контрольного опитування студентам запропоновано відповісти на 5 тестових запитань з кожної теми, більша частина з яких багатоваріантні. Відповідь на одне питання оцінювалась в один бал. За кожну неправильно обрану відповідь у багатоваріантному тесті або за невказану правильну – віднімалось по 0,25 бала. Одне запитання містить від 4 до 8 варіантів відповідей, з яких правильною може бути одна чи кілька в залежності від ступеня складності питання.

Отже, оцінювання здійснювалось за 20-бальною шкалою: від 0 до 5 балів, включаючи кожні 0,25 бала. Така шкала оцінювання тестів дозволила якнайточніше визначити рівень знань кожного студента з певної теми.

Обмеження часу до 4-5 хвилин не дозволило скористатись конспектами, навчальними посібниками чи іншими засобами.

Ключ до тестів, що знаходився у викладача, дозволив швидко перевірити тестові завдання всіх студентів за короткий час (близько 10 хвилин) і провести аналіз допущених помилок протягом поточного заняття.

За результатами всіх тестувань методом визначення середнього арифметичного для кожного студента визначається його рейтинг, згідно якого пропонується екзаменаційна оцінка за такою шкалою: 0 – 2,49 – незадовільно; 2.5 – 3,49 – задовільно; 3,5 – 4,49 – добре; 4,5 – 5 – відмінно. Тобто, позитивно оцінювалось засвоєння 50% навчального матеріалу.

Нами встановлено, що можливість випадкового вгадування правильної відповіді не перевищує 0,42 – 0,5 бала за одне питання. В сумі за п’ять питань контрольного тесту становить від 2,1 до 2,5 бала, що за вище наведеною шкалою можна оцінити як “незадовільно” чи “задовільно” [4].

Студенти досить швидко, протягом перших двох-трьох тестових опитувань адаптуються до такої системи контролю і оцінювання своїх знань. Надалі їх оцінки постійно підвищуються, а рейтинг – зростає [3].

На заняттях із застосуванням тестового опитування всіх студентів немає необхідності контролю присутності, а зекономлений час викладач може використати для перевірки тестових завдань із наступним аналізом допущених помилок.

Регулярне тестове опитування на більшості занять формують у студентів необхідність систематично готуватись до них, опановуючи матеріал як лекцій, так і лабораторних чи практичних занять, об’єднаних в однією темою.

Також необхідно відзначити зменшення пропусків занять без поважних причин: кожний пропуск означає ненаписаний тест, тобто нульове оцінювання теми, а це автоматично зменшує суму балів, з якої вираховуватиметься середнє арифметичне, бо дільник – однаковий для визначення підсумкової оцінки всіх студентів.

Унаслідок багаторічного застосування тестової системи контролю і оцінювання знань студентів фізико-математичного факультету педагогічного університету спостерігається стабільно високий рівень успішності та якості навчання студентів, при цьому всі показники є об’єктивними.

Таблиця 1

Успішність навчання студентів фізико-математичного факультету
(з дисципліни “Основи медичних знань і охорона здоров’я дітей”)

Рік	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001	2002	2003
Всього студентів	128	163	160	164	165	177
Успішність, %	99,2	100	100	99,4	98,2	97,7
Якість знань, %	89,8	94,5	96,3	96,3	95,8	97,1

Висновки: Аналіз різних підходів вирішення проблеми педагогічного контролю знань і вмінь студентів доводить, що саме контроль є важливим компонентом навчального процесу і розглядається

як діяльність викладача, спрямована на встановлення впливу на мотивацію учіння.

Активна навчально-пізнавальна діяльність є умовою формування особистості, вона сприяє становленню мотиваційної сфери, яка реалізується за допомогою педагогічного стимулу у вигляді контролю.

Результати застосування тестової системи контролю і оцінювання знань студентів під час вивчення дисципліни "Основи медичних знань і охорона здоров'я дітей" стали підтвердженням висунутого припущення, що ефективність реалізації стимулюючої функції оцінки і контролю знань значно підвищується за умови застосування методу навчання із використанням багатобальної широкої шкали оцінювання навчальних досягнень студентів. При цьому забезпечуються позитивні зміни у стосунках між викладачами та студентами, створюються умови для особистого зростання кожного студента, формується високий рівень їх готовності до майбутньої педагогічної діяльності за рахунок позитивних змін мотиваційної сфери, якості знань, умінь і навичок та змінюється особистісне ставлення до медико-валеологічних дисциплін у майбутніх педагогів [3].

Як результат – покращується ставлення студентів до власного здоров'я, підвищується його цінність. А педагог, який знає і вміє дбати про власне здоров'я, розуміє значення його як життєвої цінності, у змозі перенести свої знання для піклування про здоров'я своїх дітей і своїх учнів – наступного покоління українців.

Література:

1. Бибрих Р.Р., Васильев И.А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / Вестник Моск. ун-та. Серия 14, Психология. – 1987. – №2. – С. 20-30.
2. Булах І. Методи контролю та оцінювання рівня знань. / Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України. Київ, 1997. – К.: Видавничий дім "КМ Academia", – 1997. – С. 169-185.
3. Завальнюк О.Л. Формування мотивів навчання в умовах застосування тестової системи контролю знань студентів педуніверситету. / Наукові записки. Вінницький державний педуніверситет. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця.: ВДПУ – 2000. – № 2. – С. 45-48.
4. Завальнюк О.Л., Лойко Л.С. Тестування як засіб інтенсифікації навчального процесу у вищій школі / Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки. – Засоби реалізації сучасних технологій навчання. – Вип. 34. – Кіровоград: РВЦКДПУ ім. В. Винниченка. – 2001. – С. 132-136.
5. Зварич І. Проблема удосконалення контролю і оцінки знань студентів. //"Рідна школа". – 2000. – №10. – С. 43-45.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
7. Коробейніков Л.С. Педагогічні та психологічні аспекти навчання в сучасних умовах. / Проблеми підготовки медичних та фармацевтичних кадрів в Україні. – К.: Дніпропетровськ, 2001. – С. 76-77.
8. Крапівіна К., Стельникович В., Лисак Н. Шляхи впровадження свідомого ставлення до особистого здоров'я. /Сучасні досягнення спортивної медицини, лікувальної фізкультури та валеології. /IX міжнародна науково-практична конференція. – Одеса: Одеський державний мед. університет 2003. – С. 140-141.
9. Куліш Н.М., Ібрагімова Л.С. Актуальні проблеми формування у студентів уявлень про здоровий спосіб життя. /Сучасні досягнення спортивної медицини, лікувальної фізкультури та валеології. – Одеса: Одеський державний мед. університет 2003. – С. 145-146.
10. Лісова О.С. Образ здоров'я і хвороби у свідомості студентської молоді. /Проблеми загальної та педагогічної психології. – T.V. – ч. 3. – 2003. – С. 172-174.
11. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. – К.: 2003. – 615 с.
12. Секрет І.В. Використання інноваційних технологій у контексті розвивального навчання студентів гуманітарних спеціальностей. /Проблеми загальної та педагогічної психології. – T.V. – ч. 6. – 2003. – С. 240-244.
13. Ягодзінський А.Й. та інш. Оцінка знань студентів та якості підготовки фахівців. /Методичні та методологічні аспекти : Навч. посібник. – К.: ІЗМН. – 1997. – 216с.

Е.М. Заріцька
м. Вінниця

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВЕДЕННЯ ТА ОБРОБКИ МЕДИЧНОЇ ДОКУМЕНТАЦІЇ

Накопичення значної кількості інформації в певній галузі людської діяльності призводить до серйозних проблем щодо її сприймання та перероблення. Так, розвиток медичної науки, впровадження в практику новітніх методик діагностики й лікування, застосування сучасних електронних засобів, видання та перевидання медичної літератури сприяли в останні десятиліття значному зростанню медичної та біологічної інформації. При цьому можливості медичного персоналу щодо своєчасного, швидкого та ефективного оброблення цієї інформації залишаються на досить обмеженому рівні. Часто лікар розгублюється у цьому потоці інформації, він не може швидко дістати відомості, потрібні в даний момент, а це негативно впливає на якість надання медичної допомоги. Розв'язати протиріччя між скромними можливостями людини і потоком інформації, що зростає, можна за допомогою сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій.

Сьогодні в Україні швидкими темпами йдуть процеси інформатизації всіх галузей народного господарства. ***Інформатизація медичної діяльності*** – це масове впровадження в практику роботи лікувально-профілактичних і фармацевтичних закладів методів і засобів збирання, оброблення, передавання і зберігання медичної інформації на базі засобів обчислювальної техніки, розвиток галузевого інформаційного середовища, створення умов економічно виправданого використання сучасних інформаційних технологій для інформаційної, системно-аналітичної та експертної підтримки прийняття рішень в усіх сферах діяльності охорони здоров'я. Інформатизація – державна політика. У кожній галузі існує програма (концепція) інформатизації, затверджена керівником галузі.

Державна політика інформатизації охорони здоров'я України є складовою частиною державної політики інформатизації України в цілому і спрямована на ефективне вирішення невідкладних та перспективних задач розвитку охорони здоров'я населення України в умовах незалежної самостійної держави. Основним змістом державної політики інформатизації охорони здоров'я України є потрібні заходи, стратегія і тактика, спрямовані на ліквідацію відставання охорони здоров'я в галузі інформатизації від передових світових держав і прискорення впровадження в інформаційний простір міжнародного співтовариства з метою підняття на сучасний рівень систем практичної медицини, медичної освіти, науки. Інформатизація медицини та охорони здоров'я має сприяти збереженню здоров'я населення України і підвищенню рівня та ефективності надання медичної допомоги.

Основним завданням державної політики в галузі інформатизації охорони здоров'я є розвиток галузевого інформаційного середовища, створення умов економічно виправданого використання сучасних інформаційних технологій для інформаційної, системно-аналітичної та експертної підтримки прийняття рішень в усіх сферах діяльності охорони здоров'я.

Сучасна інформатика в останні десятиріччя інтенсивно розвивається в таких напрямках:

- розробки методів обробки та перетворення інформації;
- розробки методів автоматизованого збирання, зберігання, пошуку та передачі інформації;
- розробка методів та правил раціонального проектування інформаційних пристроїв та систем;
- створення технологій використання цих пристроїв та систем для вирішення наукових та практичних задач;
- розробка методів і засобів взаємодії людини з інформаційними пристроями та системами;
- виробництво технічних засобів обробки та передачі інформації;
- обробка інформації в різних установах та підприємствах;
- виробництво та реалізація програмних засобів та систем.

В умовах, коли Україна інтегрується у світове співтовариство, першочергового значення набуває впровадження нових інформаційних технологій в сучасну медичну науку

та практику. Поняття інформаційної технології з'явилося з виникненням інформаційного суспільства, основою соціальної динаміки в якому є нетрадиційні, матеріальні, а інформаційні ресурси – знання, наука, організаційні чинники, інтелектуальні здібності людей, їх ініціатива і творчість [8, 10].

Уперше поняття і перспективи розвитку інформаційних технологій докладно проаналізував академік В.М. Глушков. Він трактував її так:

Інформаційна технологія – людино-машинна технологія збирання, оброблення та передавання інформації. Ця технологія, що ґрунтується на обчислювальній техніці, швидко розвивається і поширюється, охоплюючи всі види суспільної діяльності – виробництво, управління, науку, освіту, проектні розробки, торгівлю, фінансові операції, медицину, криміналістику, охорону довкілля та побут.

Нові інформаційні технології – система методів і засобів отримання, зберігання та використання інформації на базі обчислювальної і комунікаційної техніки та широкого застосування математичних методів. До нових інформаційних технологій належать комп'ютерні технології роботи з текстовими і графічними матеріалами, анімаційні технології, технології баз даних, технології оброблення знань (експертні системи), технології автоматичного проектування (САПР) та ін.

Використання нових інформаційних технологій в медичній діяльності називають інформаційною підтримкою роботи медичного персоналу, що і є однією з задач медичної інформатики.

Медична інформатика – це нова дисципліна, котра вивчає, створює і реалізує структури та алгоритми для удосконалення управління медичною інформацією [2].

Нові інформаційні технології можна використовувати на різних етапах лікувально-діагностичного процесу. Найбільш перспективним вважається застосування нових інформаційних технологій для вирішення задач автоматизації документообігу лікувальних закладів, а також в різних системах підтримки прийняття рішень.

Етично-правові аспекти практичної медицини не дають змоги повністю довірити лікувально-діагностичний процес комп'ютеру. Крім того, сьогодні не існує повноцінного програмно-математичного апарату, здатного повністю формалізувати цей процес. Однак використання різних комп'ютерних систем діагностики і прогнозування перебігу захворювань дає можливість суттєво підвищити якість лікаря-практика. Оскільки остаточне рішення про діагноз, прогноз, лікування буде приймати лікар, то такі комп'ютерні системи називають системами підтримки прийняття рішень (СППР).

Отже, використання в медицині засобів обчислювальної техніки не викликає сумніву, але тут виникає питання: як використовувати ці засоби, щоб вони давали максимальну віддачу, забезпечували відпрацювання якісно нових рішень? Очевидно, повинна бути відпрацьована своя ідеологія та сама стратегія розвитку і застосування на практиці комп'ютерних медичних систем на основі нових інформаційних технологій.

Виділимо наступні аспекти проблем інформатизації медичної діяльності [6]:

1. Медичний аспект полягає у відповідній підготовці медичних даних і знань (формалізація, єдність термінології, стандартизація), розробленні загальної структури інформаційної бази, побудові математичних моделей медико-біологічних процесів (фізіологічних і патологічних) і т.ін.

2. Технічний аспект проблеми полягає в розробленні теоретичних моделей подання даних і знань для вирішення відповідних медичних задач і конкретна програмно-апаратна реалізація інформаційної бази на основі розроблених моделей.

3. Технологічний аспект означає узгодження побудованої технічної системи з технологічною схемою лікувально-діагностичного процесу (образно кажучи, певний "рецепт вживлення" системи у лікувально-діагностичний процес).

4. Психолого-педагогічний аспект містить відповідну підготовку медичного персоналу.

Лікувально-діагностичний процес проходить за технологічною схемою, яка зображена на рис.1 [1].

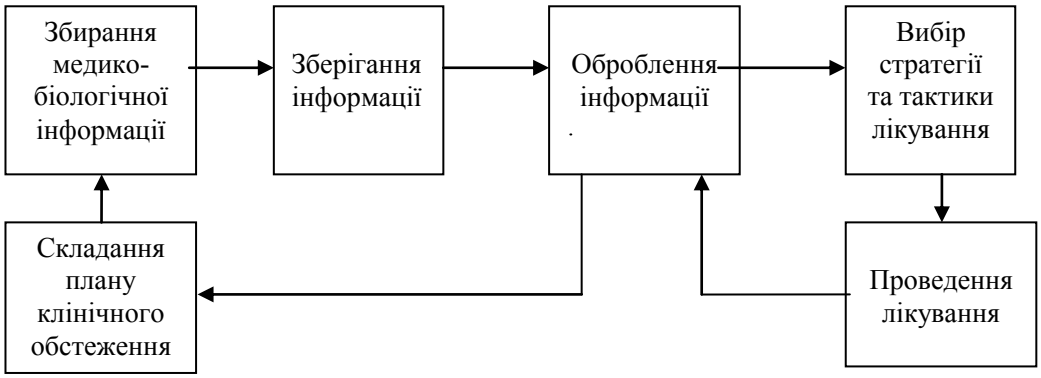


Рис.1

Один з основних напрямів інформатизації – комплексна автоматизація засобів праці, технологічних і виробничих процесів. Для автоматизації робіт із збирання і перероблення медичної інформації на кожному з етапів лікувально-діагностичного процесу застосовують медичні інформаційні системи (МІС). МІС – це програмно-технічний комплекс, що готує і забезпечує процеси збирання і оброблення інформації в медицині й охороні здоров'я [5].

В залежності від характеру виконуваних задач розрізняють наступні класи МІС: інформаційно-вимірювальні, інформаційно-пошукові (довідкові), автоматизовані системи обробки даних, діагностичні і прогностичні, керуючі.

Відмітимо, що кінцева ціль застосування МІС – автоматизація роботи лікаря в медичних закладах, яка звільняє його від рутинної роботи і дає можливість обміркувати результати своєї праці, швидко і якісно прийняти рішення на базі інформації, яку він має.

Не дивлячись на важливість поставлених цілей та серйозні теоретичні розробки в розглянутій області, широкого впровадження МІС в практику роботи масового користувача (рядового лікаря в рядовому лікувальному закладі) не відбулося. Що ж стримує впровадження медичних інформаційних систем? Традиційно виділяються такі фактори: недостатня кількість обчислювальної техніки, якщо ж вона є, то в більшості випадків має недостатні технічні можливості, наявність об'єктивно-існуючого психологічного бар'єру у лікарів та керуючих працівників.

Однак з врахуванням швидких темпів розвитку інформаційних технологій приходиться по-іншому подивитись на перераховані фактори. Так як в останні роки вони не мають вже такого великого впливу, але і зовсім не рахуватись з цим теж не можна, оскільки ні поява комп'ютерів з цілком достатньою обчислювальною потужністю по цінам, які доступні для придбання лікувальними закладами, ні робота над ліквідацією комп'ютерної безграмотності не призвела до великої зміни в плані інформатизації („комп'ютерний хаос" лише посилився). Більшість медичних працівників працюють на тому ж рівні по старим технологіям, які суттєво знижують ефективність і якість роботи.

Багаторазове і нічим не виправдане дублювання розробок. Наявність півсотні варіантів комп'ютерних систем медстатистики – це не свідчення різноманітності цього класу чи задач сильної конкуренції на ринку програмних продуктів, а свідчення відсутності ринку, як такого. При такому "розмиванні" фінансових, інтелектуальних і організаційних ресурсів ймовірність появи якісних розробок значно знижується.

Відсутність якої-небудь систематизованої інформації про існуючі системи, їхніх порівняльних характеристик, специфіці використання (типи лікувально-профілактичних закладів, особливості обстежуваних контингентів і багато чого іншого).

Вкрай важливе питання – відсутність кваліфікованої допомоги медзакладам при виборі комп'ютерних систем. Більш того, звичайний головний лікар, як правило, досить слабко представляє, які задачі можна вирішувати з використанням обчислювальної техніки.

Все вище перераховане створює тло, на якому вітчизняному розроблювачу вкрай важко пробитися до споживача. Цей споживач або не в змозі зорієнтуватися в "зоопарку" вітчизняних комп'ютерних систем і в результаті відкладає комп'ютеризацію до кращих часів, або схиляється до придбання закордонних розробок, як правило, значно більш дорогих, і далеко не завжди адекватних місцевим умовам.

Очевидно, що сформоване положення можна пояснити дією ще одного об'єктивного фактора, раніше не врахованого або не прийнятого до уваги. Причина його появи полягає в самій методології розробки медичних інформаційних систем. МІС ранніх поколінь призначалися в основному для дослідницьких цілей і застосовувалися обмеженим колом, спеціально для цього підготовленим. Кожна МІС визначеного класу могла бути застосована для рішення строго визначених специфічних задач. Організація МІС була єдиною тільки в медичному плані: стандартизація медичної інформації, форми медичної документації, прийнята система кодування, математичні моделі, тобто те, що складає медичний аспект проблеми. У технічному плані МІС зовсім різнорідні, технічний аспект проблеми в даному випадку означає повну програмну й апаратну несумісність існуючих МІС (використання машин різних поколінь, різні мови програмування, різні організації внутрішньомашинних баз даних і т.д.). В результаті на перший план виходить технологічний аспект, який полягає в тому, що в рамках єдиного технологічного процесу на різних його етапах користувач повинен застосовувати МІС різних класів і поколінь, причому, як відзначено, технічно не сумісних. Іншими словами, МІС, які існують, не можуть працювати в єдиному інформаційному потоці.

Отже, впровадження медичної інформаційної системи стримується обсягом витрат, необхідних для створення повномасштабної комп'ютерної мережі й організації доступу до інформаційної системи для кожного лікаря. Проте найбільш підготовлені підрозділи (відділення функціональної діагностики, рентгенівське відділення, клінічна лабораторія, ендоскопія) у локальному режимі реалізували введення даних в електронні історії хвороб. В міру розвитку інформаційної системи ці частини повинні бути підключені до центральної системи, чи обмінюватися з нею інформацією на основі прийнятих у світі стандартів обміну медичними даними.

На сучасному етапі розвитку засобів інформатики повсюди відбувається перехід від окремих інформаційних систем до інформаційних середовищ. Наприклад, на зміну мовам програмування прийшли середовища програмування, а від операційних систем переходять до операційних середовищ і т.д. Цей процес характерний також при вирішенні задач інформатизації медичної діяльності. Існують перші інформаційні медичні середовища, наприклад, розроблене у Вінницькому національному медичному університеті інтегроване програмне медичне середовище (ІПМС) для відділень стаціонару. ІПМС – це форма організації в медицині, яка дає можливість інтегрувати в рамках єдиного технологічного процесу МІС різних класів, що пронизані єдиним інформаційним потоком [3].

В ІПМС здійснюється повна інформатизація всіх етапів лікувально-діагностичного процесу, наприклад, в умовах стаціонару, тобто за єдиною технологічною схемою комплексно вирішуються такі завдання, як автоматизація процесу ведення медичної документації, машинна діагностика і прогнозування захворювань, розроблення оптимального плану лікування, організація комп'ютерного медичного архіву. При цьому є можливість підключати додаткові програмні засоби (утиліти) для вирішування допоміжних завдань, що характерні для відділення даного клінічного профілю (медикаментозне забезпечення, харчування, кадри тощо).

УЗАГАЛЬНЕНА МАТЕМАТИЧНА МОДЕЛЬ ІПМС

Припустимо, що запропоноване ІПМС являється певним інтелектуальним середовищем, яке містить технологічний інформаційний канал Z, в якому циркулює необхідна медична інформація.

Канал Z можна уявити як результат переробки різних по формі та змісту інформаційних масивів X_I сформованих в самому середовищі та які зберігаються в відповідних базах даних. В результаті цієї переробки здійснюється перетворення різнорідних інформаційних масивів X_I в технологічно єдиний інформаційний масив каналу Z завдяки деяким канальним операторам $\{P_I\}$, що в загальному вигляді може бути описано як:

$$\{P_I\}\ X_I = Z \qquad (1)$$

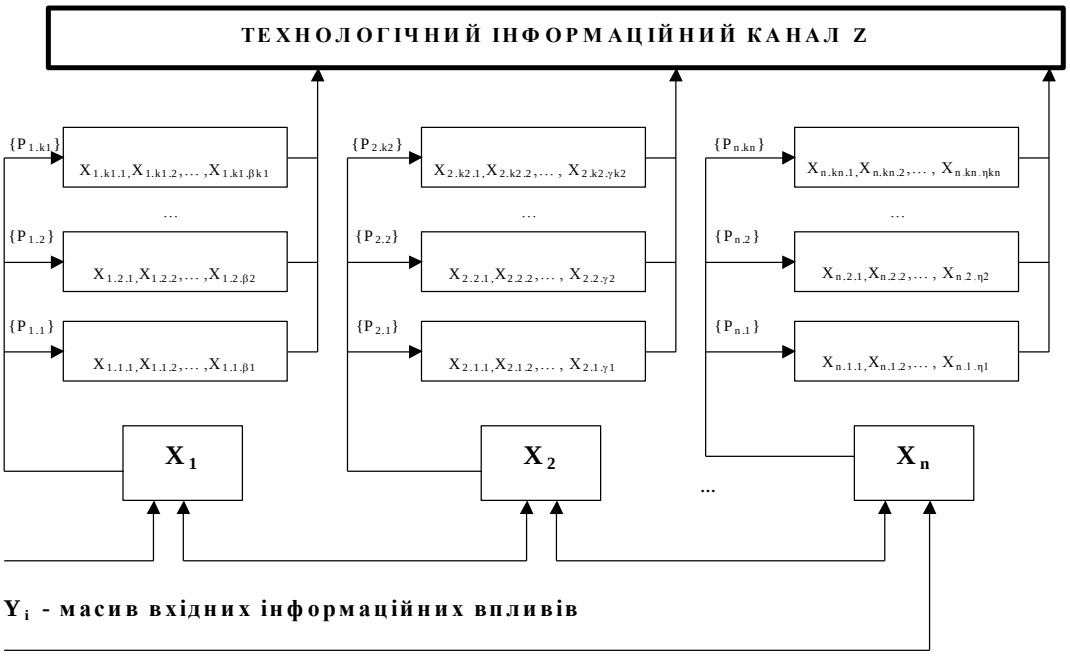


Рис. 2

Іншими словами відбувається перетворення внутрішніх змінних масивів X_I таким чином, що в інформаційний канал Z поступають вже змінні, які складають однотипне представлення інформації і дозволяють централізувати характеристики вхідних масивів в єдину інформаційну технологію.

Описаний процес зображений на рис.2. Розглянемо його більш детально. В результаті дії масиву вхідних інформаційних впливів Y_I, що можуть бути отримані від любої МІС, яка входить в склад ІПМС, відбувається розбиття інформаційних масивів X_I на групи підмасивів. В кожну з цих груп входить певний набір інформаційних слів, на які впливають відповідні канальні оператори $\{P_{IJ}\}$. Загальний інформаційний потік $I_Ф$, який надходить в технологічний канал Z в результаті дії цих операторів, описується виразом

$$I_{\phi} = \sum_{i=1}^{\beta_1}\{P_{1.1}\}X_{1.1.i} + \sum_{i=1}^{\beta_2}\{P_{1.2}\}X_{1.2.i} + \ldots + \sum_{i=1}^{\beta_{k_1}}\{P_{1.k_1}\}X_{1.k_1.i} +$$

$$+ \sum_{i=1}^{\gamma_1}\{P_{2.1}\}X_{2.1.i} + \sum_{i=1}^{\gamma_2}\{P_{2.2}\}X_{2.2.i} + \ldots + \sum_{i=1}^{\gamma_{k_2}}\{P_{2.k_2}\}X_{2.k_2.i} + \ldots \qquad \textbf{(2)}$$

$$\ldots + \sum_{i=1}^{\eta_1}\{P_{n.1}\}X_{n.1.i} + \sum_{i=1}^{\eta_2}\{P_{n.2}\}X_{n.2.i} + \ldots + \sum_{i=1}^{\eta_{k_\nu}}\{P_{n.k_n}\}X_{n.k_n.i},$$

$$\text{де } \sum_{i=1}^{k_1}\beta_i + \sum_{i=1}^{k_2}\gamma_i + \ldots + \sum_{i=1}^{k_n}\eta_i = N,$$

а ***N*** – загальне число всіх інформаційних слів. Таким чином, математична модель описаного інформаційного середовища може бути представлена виразом

$$Z = \psi[X,Y,\{P\}] = \varphi(I_{\Phi}) \qquad (3)$$

Запропонована схема інформаційної системи являється сінгулярною і являє собою частинний випадок ультрасистеми, в якій дані x є X перетворюються в еквівалентні дані z є Z, тобто вхідні і вихідні дані являються носіями однієї і тієї ж інформації про x є X, але знаходяться під дією різних операторів [7].

Щоб ефективно використовувати комп’ютерну технологію, потрібно вміти розпоряджуватись і керувати інформацією. Серцевиною технології інтегрованого програмного медичного середовища являються бази даних і системи управління базами

даних. База даних розглядається при цьому як одна з основних компонентів інтеграції підсистем інтегрованого програмного медичного середовища, яка забезпечує інформацією будь-яку підсистему на будь-якому етапі роботи. При такому технологічному підході забезпечується зберігання всіх необхідних даних і їх незалежність від прикладних програм і процесів. Це дозволяє надалі змінювати структуру і склад інформаційних елементів без внесення виправлень в програми, з якими працюють, і навпаки. Крім того, використання інформаційних елементів різними користувачами буде повністю відокремлене від процесів стандартизації, управління даними та їх захисту.

Отже, прогресивний розвиток медичної науки і практики став можливим, насамперед, завдяки впровадженню нових медичних, комп'ютерних та інформаційних технологій. Проте, існують значні недоліки:

- в охороні здоров'я зараз функціонує багато медичних інформаційних систем (МІС), які створювались різними організаціями без будь-якого галузевого концептуального проекту та належної координації. Вони в більшості випадків фрагментарно віддзеркалюють процеси, що відбуваються в охороні здоров'я, а тому функціонують ізольовано. Інформація, що накопичується в базах даних цих систем, практично не використовується в процесі прийняття управлінських рішень. Напевно саме тому охорона здоров'я України сьогодні характеризується недостатньо підготовленими рішеннями, відсутністю оптимізації управлінських підходів, не враховується ризик прийнятих рішень, відсутній прогноз стану здоров'я населення, звідки слідує, що служби охорони здоров'я виявляються непідготовленими до появи позаштатних ситуацій і, як наслідок, несуть невиправдані втрати;
- оскільки практично не налагоджена система сертифікації програмних продуктів і придбання лікувальної і діагностичної апаратури в державі здійснюється випадковим чином, то нерідко відбувається купівля не сертифікованої медичної техніки, що не має єдиного стандарту вихідної інформації для наступної комп'ютерної обробки, а це є необхідністю.
- досить низький рівень прийняття управлінських рішень в галузі охорони здоров'я України обумовлюється недостатньою підготовкою кадрів у галузі медичної інформатики, що відноситься до вищезгаданого психолого-педагогічного аспекту проблеми інформатизації медичної діяльності. Сучасний лікар, а тим більше керівник органів і закладів охорони здоров'я, зобов'язаний добре знати принципи аналізу і використання медичної інформації, основи теорії прийняття рішень, логіку мінімізації ризику, основи системної оцінки стану здоров'я індивіду і популяції, теорію моніторингу патологічних процесів тощо. Безперечно, медичний працівник зобов'язаний орієнтуватися в питаннях пошуку медичних відомостей у базах даних і базах знань, вміти користуватись засобами телекомунікаційного зв'язку.

Саме тому в наш час досить великого значення набула одна з ознак, які характеризують матеріально-духовний рівень розвитку суспільства, інформаційна культура. Інформаційна культура – це досягнутий рівень організації інформаційних процесів, рівень ефективності створення, збирання, зберігання, переробки та використання інформації, яка забезпечує цілісне бачення світу, передбачення наслідків рішень, що приймаються [4].

Враховуючи вище зазначені недоліки потрібно розробити нову концепцію інформатизації охорони здоров'я України; переглянути існуючу технологію формування державних і галузевих медичних інформаційних ресурсів; здійснити поетапний перехід до єдиної системи формування інформаційно – аналітичних ресурсів, що пов'язані зі здоров'ям населення, діяльністю лікувально – профілактичних закладів, їх фінансовим, матеріально – технічним та кадровим забезпеченням; розробити єдину систему інформаційно-аналітичного забезпечення галузі з переходом від інформаційно-довідкових до інформаційно-керуючих систем і систем підтримки прийняття рішень; створити нову комісію по сертифікації програмних продуктів і заборонити всім організаціям МОЗ України використовувати неліцензійне програмне забезпечення; ввести до кваліфікаційних характеристик лікарів вимоги, що передбачають оволодіння елементами медичної інформатики; розширити систему навчання лікарів з основ медичної інформатики і особливо з використання принципів дистанційної освіти.

Таким чином вирішення проблеми недостатньої підготовки кадрів у галузі медичної інформатики

полягає у впровадженні всіх сучасних досягнень комп'ютерної науки, а саме сучасних діагностичних систем підтримки і прийняття рішень, мультимедійних технологій навчання, систем on-line консультування та інших мережних технологій. On-line технології застосовуються сьогодні для ведення історій хвороб у системі швидкої допомоги в умовах розвитку страхового медичного обслуговування, прикладом є відома медична клініка "Борис" (м. Київ), зростає значення комп'ютерних мереж (особливо для підготовки студентів фармацевтичних спеціальностей). Світові лідери у галузі фармації створюють консультаційні та рекламні сайти ліків, системи електронних аптек, що дозволяють одержати довідку відносно наявності медичного препарату на складі, його ціни; працюють спеціалізовані чати і форуми. Комп'ютерна діагностика (томографія, кардіологія) стала стилем життя сучасного спеціаліста. Мета кожного освітянського закладу – працювати на майбутнє, адже студент стане практикуючим кваліфікованим лікарем тільки через декілька років, тому освітянська програма повинна завжди випереджувати практично-медичні інформаційні технології. Інформаційна культура майбутнього лікаря залежить від впровадження нового, тому взірцем поліпшення якості навчання повинна бути саме дисципліна "Медична інформатика". Впровадження нового в галузі інформаційних технологій є головним чинником підвищення ефективності медичної освіти.

Література:

1. Анисимов В.Е. Основы медицинской кибернетики. – Воронеж: Университет, 1978. – 236 с.
2. Биологическая и медицинская кибернетика // Справочник. – Киев: Наук. думка, 1986. – 375 с.
3. Глушков В.М., Стогний А.А., Афанасьев В.Н. Автоматизированные информационные системы. – М.: Знание, 1973. – 64 с.
4. Жалдак М.І. Підготовка учителя до використання нових інформаційних технологій в навчальному процесі.
5. Медицинская информационная система / Под. ред. Н.М. Амосова, А.А. Попова. – Киев: Наук. думка, 1975. – 507 с.
6. Хаїмзон І.І., Желіба В.Т. Основи медичної інформатики. – Київ: Вища шк., 1998. – 182 с.
7. Чечкин А. В. Математическая информатика. – М.: Наука, 1991. – 412 с.
8. Інформатика. Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології. – за ред. професора О.І. Пушкаря. – Київ: Академія, 2002 – 704с.

І.Б. Зарубінська
м. Київ

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

Підвищення якості підготовки спеціалістів на рівні сучасних вимог передбачає, перш за все, формування повноцінної мотивації навчальної діяльності студентів. Зрозумілим є те, що має йтися не про примушення студента до активності, а про спонукання до неї; що необхідно створювати дидактичні та психологічні умови формування мотивів учіння та розвитку творчої активності особистості в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Актуальною є проблема формування та розвитку мотивів учіння і для процесу роботи над вивченням англійської мови як фахового предмета у вищому навчальному закладі.

Метою даної статті є обгрунтування необхідності побудови процесу навчання англійської мови у вищому навчальному закладі на основі особистісно-діяльнісного підходу як необхідної умови формування та розвитку мотивів роботи над цим предметом.

Оскільки мотиви поведінки особистості, незалежно від її вікових характеристик, знаходяться у безперервній динаміці, постійно еволюціонують, остільки вони піддаються цілеспрямованому впливу. С.Т. Григор'ян, доводячи можливість формування мотивів учіння, зазначає, що суб'єктивні переживання того, хто навчається, так або інакше викликаються зовнішніми впливами педагогів, товаришів та багато в чому від них залежать. Це означає, що організувавши відповідним чином зовнішні впливи (навчання, виховання) та регулюючи їх, можливо керувати настроями та суб'єктивними переживаннями тих, хто навчається [3, 22].

Як підкреслює А.К. Маркова, мотивація учіння складається з багатьох компонентів, які змінюються та вступають у нові стосунки одна з одною (ідеали, смисл учіння, його мотиви, цілі, інтереси, емоції та інше). Тому "становлення мотивації є не просте зростання позитивного або негативного ставлення до учіння, а ускладнення структури мотиваційної сфери, спонук, що до неї входять, встановлення нових, більш зрілих, іноді навіть суперечливих відносин між ними" [9, 3].

Результати досліджень, що проводилися під керівництвом А.К. Маркової, свідчать про те, що різні параметри мотивів учіння різною мірою піддаються зовнішнім впливам. Легше перебудовуються та формуються усвідомленість, самостійність виникнення мотиву. Важче формується особистісна значущість того чи іншого мотиву учіння, його дієвість [14].

Доцільно говорити про взаємовплив мотивів на діяльність та діяльності на мотиви. В результаті розвитку мотивів, свідомого засвоєння виховних впливів, перебудови потреб, ваблень, норм поведінки відбувається зміна, розширення сфери діяльності, взаємовідносин особистості з дійсністю. Важливо відзначити, що розвиток мотивів, поява нових мотиваційних утворень немов би виходить за рамки діяльності, передує їй. Разом з тим під час формування особистості діє ще й інший процес – зміна мотивації під впливом поступової або швидкої зміни сфери та умов діяльності. Тут активним моментом виступає діяльність, яка виходить далеко за рамки наявних потреб, інтересів. Така діяльність формує нові потреби, інтереси і тим самим змінює мотиви [1, 2].

Вислови "мотивація виходить за межі діяльності" та "діяльність виходить за рамки мотивації" умовні. Людина, у якої немає повноцінної потреби, стійкого інтересу до даної діяльності, може займатися нею в силу відносно випадкових обставин (зовнішнього ефекту, як вимушений засіб досягнення іншої мети, в результаті соціального або власного вольового примусу). Але потім, у процесі її виконання, у суб'єкта з'являються більш стійкі, адекватні даній діяльності спонуки: зацікавленість процесом, потреба в діяльності, прагнення отримати високий результат.

Недостатній рівень дослідження мотивів учіння студентів вищих навчальних закладів, проблема їх науково обгрунтованого формування та розвитку ставлять питання про необхідність подальшого вивчення факторів, що впливають на ці процеси.

Формування, на думку М.М. Михайлова, передбачає стихійний та цілеспрямований вплив соціального середовища та людини, її активну діяльність, спрямовану на зміну оточуючих умов.

Дослідник виділяє три джерела формування мотивів:

1) зовнішнє середовище;
2) мікросередовище (референтне оточення);
3) особистість сама по собі (як суб'єкт формування) [11].

Принципово визнавши можливість формування мотивів учіння в студентському віці, ми вважаємо за необхідне вирішити питання його механізму та методів.

Процес формування мотивів у плані виховного впливу включає в себе два механізми. Перший з них полягає в тому, що умови навчальної діяльності та взаємовідносини, які стихійно склалися або були спеціально зорганізовані викладачем, вибірково актуалізують окремі ситуативні спонуки, які за умови систематичної актуалізації поступово зміцнюються та переходять у більш стійкі мотиваційні утворення. Цей механізм формування мотивів був названий В.Г.Асєєвим механізмом "знизу вверх" [1, 73].

Другий механізм формування мотивів учіння полягає в засвоєнні тими, хто навчається, спонук, цілей, ідеалів, змісту спрямованості особистості, які подаються їм у готовому вигляді та, за задумом вихователя, повинні у нього сформуватися, які сам суб'єкт учіння повинен поступово трансформувати із зовнішніх, які він розуміє, у внутрішньо прийняті та реально діючі.

В.Г. Асєєв, обгрунтовуючи важливість та доцільність даного механізму формування мотивів, вказує на те, що "...пояснення змісту спонук, що формуються, їх співвіднесення з іншими в дуже великій мірі полегшує тому, хто виховується, внутрішню смислову роботу та позбавляє його від стихійного пошуку, пов'язаного нерідко з безліччю помилок." [1, 73-74). Це механізм формування мотивів "зверху вниз".

За допомогою цих механізмів відбувається, з одного боку, свідомий педагогічний вплив безпосередньо на мотиви через переконання, пояснення, стимулювання внутрішньої роботи по самосвідомості, переосмисленню себе та оточуючого [13]; а з іншого боку, вплив на особистість через перебудову її соціального мікросередовища, сфери та умов діяльності з наступною перебудовою

мотиваційної сфери [2, 125-126].

Відзначаючи переваги та недоліки обох механізмів, найбільш цінним та продуктивним, вбачаємо використання і того, і іншого механізму одночасно.

Посилаючись на експериментальні дослідження, А.К. Маркова робить висновок про те, що "досвід активної учбової діяльності не призводить до зміни мотивації" [14, 27]. Але цей досвід підсилює активну позицію того, хто навчається, перебудовує систему його відношень до об'єкта вивчення, до самого себе, до інших, змінює оцінку цих відношень і таким непрямим шляхом впливає на мотиваційну сферу суб'єкта.

А.К. Маркова також підкреслює, що учбова діяльність впливає на характер мотивів не прямо, а опосередковується рядом факторів – взаємодією з викладачем, успішністю студентів, досвідом та майстерністю, особистим стилем роботи викладача [14, 27].

Таким чином, умовою формування мотивів учіння студентів буде виступати не просто активна учбова діяльність, а певним чином організована учбова діяльність плюс елементи механізму формування мотивів "зверху вниз". Можна передбачити, що спеціальною організацією діяльності, яка здатна вплинути на мотиваційну сферу суб'єкта учіння, буде її побудова на основі особистісно-діяльнісного підходу.

Особистісно-діяльнісний підхід до навчання іноземної мови був підготовлений усім попереднім розвитком педагогічної, психологічної та лінгвістичної наук. У психології основи особистісно-діяльнісного підходу були закладені роботами Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна. Особистість виступає як суб'єкт діяльності. Вона формується в процесі спілкування з іншими людьми та сама визначає характер і особливості перебігу цього процесу [8, 240].

Термін "особистісний" означає "...що всі психічні процеси, властивості та стани розглядаються як такі, що належать конкретній людині, що вони похідні, залежать від індивідуального та суспільного буття людини та визначаються його закономірностями" [15, 26].

Згідно з особистісно-діяльнісним підходом, у центрі навчання знаходиться сам студент, його мотиви, цілі, його неповторний психологічний склад, тобто студент як особистість. Викладач у контексті такого підходу визначає мету заняття та організує, коректує весь навчальний процес, беручи до уваги інтереси студента, наявний рівень його знань і навичок. Відповідно, мета заняття за умови реалізації особистісно-діяльнісного підходу формулюється з позиції кожного конкретного студента, всієї академічної групи [4]. Іншими словами, студент у кінці заняття та підготовки до нього повинен бути у змозі дати собі відповідь на питання, чого він навчився в результаті своєї діяльності та для чого йому саме це потрібно. Йдеться про нові фактичні знання, прийоми роботи, уміння, навички, ставлення, стани та інше.

Як відмічає І.О. Зимня, організація навчання на основі особистісно-діяльнісного підходу означає, що всі методичні рішення викладача повинні переломлюватися через призму особистості того, хто навчається – його потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту та інших індивідуально-психологічних особливостей [4]. Особистісно-діяльнісний підхід також передбачає, що в процесі викладання іноземної мови викладач максимально враховує національні, вікові, індивідуально-психологічні, статусні особливості кожного студента. Це врахування відбувається як через зміст та форму самих навчально-мовленнєвих завдань, так і через відповідний характер спілкування викладача з групою та кожним студентом окремо.

Адресовані студенту питання, зауваження, завдання в рамках особистісно-діяльнісного підходу стимулюють його особистісну, інтелектуальну, мовленнєву активність, підтримують та спрямовують її без надмірного загострення уваги на помилках та невдачах. А.К. Маркова підкреслює, що таким чином відбувається не тільки врахування індивідуально-психологічних особливостей тих, хто навчається, а й розвиток їх пізнавальних процесів, особистісних якостей, діяльнісних характеристик [9, 10].

Шляхом реалізаціїї цих умов може бути використання на занятті з англійської мови вправ з гуманістичною спрямованістю, або іншими словами, рефлективних вправ, що зорієнтовані на особу самого студента. Тобто разом з активацією мовних навичок спрямовані на розвиток самопізнання, саморозуміння, самоактуалізації, а разом з тим розуміння інших, емпатії, потреби в співпраці. Це є також один із шляхів реалізації особистісної індивідуалізації, яка розглядається як умова розвитку комунікативних мотивів учіння.

Традиційна методика викладання англійської мови в вищому навчальному закладі, так само як і ряду інших навчальних предметів, спрямована на оволодіння фактичним матеріалом, уміннями та навичками його практичного використання, тобто на когнітивний аспект навчання. Але при такій організації навчання з поля зору повністю випадає емоційна сфера суб'єкта учіння, особистісна значущість отриманих знань. Учні "відходять" від школи, колишні "відмінники" стають невстигаючими студентами ВНЗ і залишають навчання не тому, що вони не пізнають достатньої кількості фактів, а тому, що ці факти не мають для них ніякого особистого значення: вони не бачать, для чого ці знання їм потрібні, та часто не вірять у свою здатність оволодіти необхідним (з точки зору викладача) навчальним матеріалом, хоча теоретично пізнавальна активність і розглядається як стійке поєднання інтелектуального, емоційного та вольового станів особистості.

Шляхом розв'язання цієї проблеми ми вбачаємо поєднання фактичного матеріалу, який необхідно засвоїти, із особистісними емоціями, почуттями, досвідом, стилем життя тих, хто навчається. Тобто завданням викладача виступає розвиток як інтелектуальної сфери студентів, так і емоційно-чуттєвої.

А. Комбз та Д. Сніг підкреслюють, що самоактуалізація та самопізнання є всепоглинаючою людською потребою, яка вмотивовує будь-яку поведінку, в будь-якому місці та у будь-який час [16].

За умов традиційного викладання англійської мови викладачі часто розуміють необхідність персоніфікації матеріалу, що вивчається, за рахунок пропонування студентам запитань, які стосуються їх самих. Такими є, наприклад, опис свого друга в рамках теми "Людина та її поведінка", візиту до лікаря ("Здоров'я та його охорона"), змалювання своєї кімнати ("Мій дім"). Але ці вправи, маючи особистісну спрямованість в певному розумінні є безособовими: вони потребують відтворення виключно фактичного матеріалу і ніяким чином не пов'язані зі сферою почуттів та емоцій. Вони не допомагають студенту розкритися як особистості з власними уподобаннями, симпатіями, ставленнями та емоціями. Ефективними запитаннями в даному контексті ми вважаємо такі: "Що у твоїй кімнаті викликає в тебе найприємніші спогади? Про що ти думаєш, коли дивишся на цю річ? Що вона для тебе означає?"

Вправи такого характеру мають за мету привернути увагу студентів до своєї власної особистості, своїх товаришів по групі, створити атмосферу довіри, відвертості, внутрішнього комфорту. Об'єктом пізнання за таких умов виступають власні почуття, бажання, мрії, позитивні якості та риси характеру, ставлення до інших людей і до самого себе.

Діяльність такого характеру може використовуватися як доповнення в контексті роботи над кожною навчальною темою. Вправи стосуються таких аспектів життя студентів: ставлення до інших, відкриття себе, мої сильні сторони, мій образ, почуття та емоції, мої спогади, поділися знаннями про себе, мої цінності, я та мистецтво, я та мої фантазії. (Discovering Myself, My Strengths, My Self-Image, My Feelings, My Memories, Sharing Myself, My Values, The Arts and Me, Me and My Fantasies) [16, 17].

Увага незмінно має акцентуватися на позитивних якостях, ставленнях та характеристиках.

Оскільки людина може говорити про те, що вона добре знає та хоче говорити про те, що для неї є важливим, така побудова навчального процесу сприятиме формуванню та розвитку комунікативних мотивів роботи над англійською мовою.

Другим аспектом зазначеного підходу виступає його діяльнісний компонент (таке розмежування умовне і може бути зроблене лише теоретично).

Категорія діяльності є для нашого дослідження однією із основних. У її контексті студент розглядається як суб'єкт навчальної діяльності, процес оволодіння іноземною мовою як навчальна діяльність, а її об'єктом виступає діяльність мовленнєва. Наше дослідження формування та розвитку мотивів учіння студентів грунтується на загальній теорії діяльності, основні положення якої сформульовані С.Л. Рубінштейном та О.М. Леонтьєвим. Слідом за цими дослідниками головними характеристиками діяльності ми визнаємо предметність, вмотивованість, цілеспрямованість, усвідомленість.

Особистісно-діяльнісний підхід означає перегляд звичних уявлень: а) процесу навчання переважно як повідомлення знань, формування умінь, навичок, тобто переважно організації засвоєння учбових знань, б) розповсюдженої схеми спілкування, взаємодії викладача та студентів як суб'єктно-об'єктних відносин, в) об'єкта навчання яким виступає мова як система, тобто мовні знання (лексика,

граматика...), а не самі комунікативні дії студентів [4]. Так особистісно-діяльнісний підхід, розглядаючи навчання як організацію та управління учбовою діяльністю студента, означає переорієнтацію всього процесу навчання на постановку та розв'язання самими студентами конкретних учбових завдань (дослідницьких, пізнавально-комунікативних).

Специфіка особистісно-діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови передбачає зміну об'єкта навчання. Як відомо, викладання іноземної мови в школі та у ВНЗ переважно орієнтоване на вчення Ф. Соссюра, згідно з яким "мовлення є акт індивідуального користування мовою" [цит по 4, 70]. Ця орієнтація виявляється в тому, що викладання будується як процес формування мовленнєвих умінь користування мовною системою. В контексті особистісно-діяльнісного підходу об'єктом навчання в процесі викладання іноземної мови повинна знаходитися сама мовленнєва діяльність. Це означає, що викладач не може не враховувати, що, як і будь-яка інша, мовленнєва діяльність спонукається пізнавально-комунікативною потребою студента виразити свою думку та прийняти мовленнєве повідомлення іноземною мовою. Ця потреба входить до загальної системи його мотивації [4, 12].

Особистісно-діяльнісний підхід, визначаючи зміну характеру процесу та об'єкта навчання у викладанні іноземної мови, передбачає зміну основної схеми взаємодії викладача та студентів. Замість широко розповсюдженої схеми їх взаємодії S – O, де S – викладач, суб'єкт педагогічного впливу та управління, а O – студент, об'єкт такого впливу, повинна мати місце схема суб'єктно-суб'єктної, партнерської взаємодії.

Організація викладачем навчальної співпраці повинна реалізуватися переважно за допомогою його організуючої, пропонуючої, позитивно стимулюючої та підкріплюючої функцій. Інформаційно-контролюючі функції викладача мають звільнити місце для власне координаційних.

Формування та розвиток мотивів учіння іноземної мови в рамках особистісно-діяльнісного підходу може розглядатися і як одне з його завдань (у контексті глобального завдання формування та розвитку особистості того, хто навчається), і як результат втілення зазначеного підходу на практиці.

Таким чином, однією з необхідних умов формування та розвитку мотивів учіння англійської мови в студентів вищих навчальних закладів є побудова процесу навчання цього предмета на основі особистісно-діяльнісного підходу. Організація ж навчання англійської мови на основі особистісно-діяльнісного підходу означає, що навчальний процес повинен будуватися з максимальним урахуванням минулого досвіду студента, його індивідуальних особливостей, особливостей студентського віку та організуватися як навчальна діяльність суб'єкта, об'єктом якої є діяльність мовленнєва.

Література:

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976.- 158 с.
2. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личность // Теоретические проблемы психологии личности / Отв. ред. Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1974. – С. 122-148.
3. Григорян С.Т. Формирование мотивации учения школьников: Методические рекомендации. – М., 1982. – 89 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Провещение, 1991. – 219 с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний прроцес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 60 с.
6. Костюков Н.Н. Формирование интереса к учению у студентов медицинского вуза: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Институт психологии АН СССР. – М., 1980. – 21 с.
7. Красноголова І.Б. До проблеми формування комунікативних мотивів учіння англійської мови у студентів вищих навчальних закладів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 1999. – №1. – С. 57-61.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 132 с.
10. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М.: Прросвещение, 1990. – 192 с.
11. Михайлов Н.Н. Потребности личности: Проблемы формирования. – Челябинск, 1987 – 97 с.
12. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
13. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. Т.В.Шорохова. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
14. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1986. – 191 с.
15. Штарке К. Студенты. Становление личности: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1982. – 135 с.
16. Combs A.W., Snygg D. Individual Behavior. – N.Y.: Harper & Row, 1959. – 321 p.
17. Moskowitz G. Caring and Sharing in the Foreign Language Class. – Boston: Heine & Heine Publishers, 1090. – 343 p.

Б.П. Зель, О.В. Кухарчук
м. Вінниця

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Використання сучасних комп'ютерних технологій навчання, побудованих на системі Інтернет, дозволяє замінити традиційну форму вивчення філологічних дисциплін у вищих навчальних закладах на більш прогресивну форму з використанням дистанційного навчання.

Нова форма забезпечує такі можливості:

– оперативний обмін досить значними інформаційними блоками любої модальності між Інтернет-серверами та споживачами цієї інформації (електронна пошта, телеконференції, відеоконференції в режимі on-line, обмін файлами);

– вільне співвідношення в будь-яких пропорціях інформації, що зберігається на різних носіях: жорстких дисках (DVD, CD-ROM), серверах Інтернету і традиційних носіях;

– вільний доступ до необмежених за об'ємом мультимедійних баз данних.

Дистанційна форма навчання все впевненіше заявляє про себе, особливо у вищій освіті. Давно прораховано, що це економічно вигідніша форма навчання в порівнянні з очною формою. Це і більш демократична форма навчання, оскільки будь-яка людина при порівняно незначних матеріальних витратах може одержати професію, підвищити кваліфікацію, доповнити свою освіту новими знаннями і т.д. Більшість великих країн світу має свої національні системи дистанційного навчання.

Системи дистанційного навчання дозволяють охопити аудиторію, що була раніше недоступною, наприклад, жителів віддалених і малонаселених регіонів. Найбільші навчальні заклади світу мають свої системи дистанційного навчання, тим самим вони збільшують кількість абітурієнтів за рахунок тих, хто не може приїхати або не має засобів на звичайне навчання. У нашій країні також активно ведуться розробки у області систем дистанційного навчання.

Проте, при всій привабливості нової форми навчання для її становлення і розвитку необхідна чітка теоретична база. Перш за все, важливо визначити, що розуміється під дистанційним навчанням, тому що в даний час можна зустріти досить різні трактування даного поняття. Сюди відносять і будь-які форми самоосвіти, і заочне навчання, і екстернат.

Отже, коли ми говоримо про процес дистанційного навчання, ми припускаємо наявність в цьому процесі викладача і студентів, їхнє спілкування, спілкування студентів між собою, а також наявність в системі підручника, необхідного комплекту засобів навчання. Поняття самоосвіти не передбачає в системі наявності викладача. Це самостійна пізнавальна діяльність студента. У цьому принципова різниця, концептуальна відмінність дистанційного навчання (учбово-виховного процесу) від систем і програм самоосвіти, з якими ми маємо справу при роботі з автономними курсами на відеокасетах, телевізійними і радіо курсами, при роботі з комп'ютерними програмами, програмами на компакт-дисках. У цьому ж ряду слід розглядати і процес самоосвіти на основі мережних програм, курсів і т.д., де не передбачається взаємодії викладача і студентів. Застосовування в даному випадку терміну "дистанційний" буде не виправданим, оскільки йдеться про самостійну роботу будь-якого студента (у широкому розумінні цього слова) з навчальною програмою, інформаційно-освітніми ресурсами на різних носіях. Студент може самостійно працювати з книгою, з відеокасетою, з мережним курсом. Від цього педагогічна суть процесу (самоосвіта) не змінюється. Поняття «дистанційності» стосується лише тієї форми навчання, в якій викладач і студенти розділені між собою відстанню, що і привносить в навчальний процес специфічні форми взаємодії. Отже, якщо йдеться про дистанційне навчання, ми розуміємо, що система передбачає наявність в ній викладача, підручника (інформаційно-методичного забезпечення) і студентів. Слід підкреслити, що в даний час таке розуміння дистанційного навчання знаходить все більше визнання як у вітчизняній системі освіти, так і за кордоном.

Існує кілька методів реалізації дистанційного навчання:

1. Поштою – цей спосіб виник ще до появи глобальних інформаційних мереж і на даний момент практично не використовується. Головний недолік – великі часові затримки при відправці і отриманні пошти. Навчання затягується, до того ж не всю інформацію можна передати поштою.

2. Наступний метод більш ефективний, проте дуже дорогий. Це використання цифрових каналів супутникового зв'язку для навчання. Серйозним мінусом таких систем дистанційного навчання є їх значна вартість, як самого устаткування, так і розробки відповідного програмного забезпечення для них. Для більшості освітніх установ і компаній такий метод поки що залишається недоступним.

3. Системи дистанційного навчання за допомогою Інтернету. Технології, що забезпечують безперебійну роботу мережі, постійно удосконалюються, збільшується швидкість передачі даних, поліпшується якість інформації. Відео та аудіо дані тепер можуть відтворюватися в мережі у реальному часі. Все це істотно збільшує можливості дистанційного навчання через Інтернет.

Дистанційна освіта технологічно реалізується в декількох формах. Найпоширеніші з них подані в таблиці:

№	Джерело учбової інформації	Засіб доставки	Спосіб спілкування з однокурсниками	Спосіб спілкування з викладачем
1	Відео і друкарські матеріали	Звичайна і електронна пошта, факс	Аудіоконференції	Телефон, факс
2	Друкарські матеріали, дискети	Електронна пошта, факс	Аудіоконференції	Електронна пошта
3	Відео та аудіокасети, друкарські матеріали	Звичайна і електронна пошта, телебачення і радіо	Аудіо і відеоконференції	Телефон, факс
4	Навчальні мережі, спеціальні онлайнові бази даних, CD-ROM	Інтернет, електронна пошта	Віртуальні дискусії, телеконференції, форуми	Електронна пошта

Найбільшу популярність в світі з початку 90-х років отримав саме останній варіант, що замінив навчальне телебачення і спеціальні радіопередачі, пересилку матеріалів по звичайній пошті. Мотиви:

- Збільшення кількості студентів. Якщо у інституту не дуже багато студентів, але при цьому висококваліфіковані викладачі і у них залишається багато вільного часу, то чому б їм не використовувати цей час для навчання тих, хто фізично не може відвідувати студентське містечко з тих або інших причин, а це ще і додатковий дохід.
- Для загальноосвітніх шкіл може бути недоступний викладач якої-небудь спеціальної кваліфікації. В цьому випадку цей предмет (тему) може викладати інший викладач з іншої школи, при цьому йому не потрібно буде витрачати час на дорогу. Наприклад, чому б українській школі не довірити навчання дітей японській мові японському викладачу, який живе в Японії?
- В світі бізнесу для кар'єри службовця необхідні курси підвищення кваліфікації. Але на їх відвідини витрачатиметься дуже багато часу. Чому б у цьому випадку не зробити спеціальні курси в мережі компанії або підключитися до тих, що вже є в Інтернеті.
- Чому б не влаштувати батьківські збори з допомогою Інтернету? Це набагато ефективніше за часом і навіть ті батьки, які працюють чи знаходяться в даний момент далеко від школи, змогли б взяти в них участь.

Освітній процес з використанням дистанційного навчання може здійснюватися освітньою установою по очній, очно-заочній (вечірній), заочній формах отримання освіти, у формі екстернату або при поєднанні вказаних форм. Підвищення кваліфікації і професійна

перепідготовка фахівців в освітній установі підвищення кваліфікації проводиться з відривом від роботи, без відриву від роботи, з частковим відривом від роботи і по індивідуальних формах навчання. Освітня установа може здійснювати учбовий процес як самостійно, так і через мережу своїх відособлених структурних підрозділів – філіалів і представництв.

Бажаною умовою реалізації дистанційного навчання є наявність доступу студента до Інтернету і адреси електронної пошти. Якщо претендент на навчання не має такого доступу, то в цьому випадку використовується така форма навчання, при якій спілкування між викладачем і студентом здійснюється за допомогою звичайної пошти, а всі навчально-методичні матеріали пересилаються в твердій копії (на CD чи DVD диску).

У чому ж переваги дистанційної освіти:

- дистанційне навчання дешевше традиційного;
- дистанційне навчання ефективніше – ви самі встановлюєте графік занять, темп навчання;
- дистанційне навчання доступне з будь-якої точки світу – достатньо тільки мати комп'ютер і доступ в Інтернет;
- дистанційне навчання перспективне – частка дистанційних технологій в освіті росте з року в рік;
- дистанційне навчання дозволяє:
  - ✓ підвищити свою кваліфікацію, отримати спеціальність без відриву від дому і роботи;
  - ✓ отримати освіту особам, позбавленим такої можливості (віддаленість від учбового закладу, хвороба, специфіка роботи і т.д.);
  - ✓ надати можливість отримання вищої професійної освіти особам, які потребують підвищення своєї кваліфікації.

Дистанційне навчання і «дистанційність» загалом набувають все більшого поширення і розвитку, користуються популярністю і безумовно вигідні. Більше того, кожен вуз вважає за необхідне створити свій сайт і свою систему дистанційного навчання. Над цими питаннями працює на даний час багато спеціалістів, викладачів і студентів.

Тому важливо зробити висновок про необхідність розробки дидактичного забезпечення дистанційного навчання – створення електронних курсів, підручників, навчальних посібників, інформаційного забезпечення системи навчання, розробки педагогічних технологій, тобто методів і форм навчання, підготовки педагогів-координаторів або тьютерів.

В Україні поки ще немає жодного дистанційного курсу з української літератури. Тому ми вирішили зробити спробу і створити свій курс, а вірніше його частину, оскільки вузівський курс з української літератури надзвичайно великий за обсягом і його переведення на дистанційний рівень займе багато часу і людських ресурсів. Ми обрали тему «Михайло Коцюбинський» і для того, щоб перевести її у дистанційну форму, проаналізували наявні в Інтернеті дистанційні курси з різних дисциплін.

Просте перетворення текстів лекцій, підручників, навчальних посібників в електронні аналоги не вирішує проблеми, а лише ускладнює процес дистанційного навчання, оскільки при цьому змінюється лише форма доставки учбових матеріалів. Вся решта компонентів системи продовжує функціонувати в контексті ідеології заочного навчання. Отже, потрібні теоретичні опрацьовування, експериментальні перевірки, серйозні науково-дослідні роботи.

На жаль, те, що ми сьогодні бачимо в Інтернеті і на більшості компакт-дисків, ніяк не відповідає елементарним педагогічним вимогам. Дуже часто педагогічні продукти "підганяються" під існуючі оболонки, розроблені ніби для дистанційного навчання, але з неврахованими елементарними дидактичними вимогами. До розробки електронних курсів, підручників, інформаційно-наочного середовища необхідно підходити так само відповідально, як до розробки програм і підручників, і пріоритет тут повинен бути за вирішенням педагогічних задач. Технологічна складова – інструмент, за допомогою якого повинні розв'язуватися педагогічні завдання. На жаль, це далеко не завжди розуміється колективом розробників, в яких першу скрипку часом грають програмісти, фахівці в області комп'ютерних технологій. Специфіка дистанційної форми навчання, поза сумнівом, накладає дуже істотний відбиток на проектування електронних підручників, інформаційно-освітнього середовища, всього учбового процесу, але це перш за все педагогічна система.

Незважаючи на безліч програмних продуктів, що знаходяться на ринку дистанційного

навчання, є певні стандарти (традиції) в методах навчання, які повинні бути повністю або частково доступні для створення саме навчального середовища:

- ***Попередній матеріал:***

На всіх рівнях у викладача є можливість забезпечувати студентів всіма видами письмових матеріалів для підготовки до занять ще до того, як діалогова частина навчання почнеться.

- ***Поштовий матеріал:***

За допомогою пересилки поштових матеріалів викладач і студент можуть обмінюватися домашнім завданням, всілякими тестами, листом оцінок. Це ефективно при використовуванні післядіалогової частини навчання або в проміжках між діалоговою частиною.

- ***Класний матеріал:***

Під час діалогової частини викладач може показувати студентам слайди, малюнки і т.д. Студенти також можуть обмінюватися ними між собою, що ефективно при підготовці ними доповідей або коротких виступів.

- ***Викладач може ставити студентам питання:***

Викладач може ставити студентам питання в "реальному часі". При цьому він може поставити питання як одному із студентів, так і групі студентів.

- ***Викладач може "керувати" дискусіями:***

Викладач може як починати, так і керувати дискусіями між студентами в рамках теми, що вивчається.

- ***Студенти можуть ставити викладачу питання:***

Студенти можуть ставити викладачу питання як особисто, так і в загальному порядку.

- ***Студент може ставити студенту питання:***

Студент з дозволу викладача може ставити іншому студенту запитання.

- ***Викладач може бачити реакцію студента:***

Викладач може бачити реакцію студентів на поточну тему або на питання, що ставиться їм.

- ***Викладач може оцінювати студента:***

Викладач може оцінювати роботу студента під час проведення заняття, а також його домашні роботи, тести і т.д.

Беручи до уваги всі вище перераховані вимоги, ми зробили перші спроби створення дистанційного варіанту теми «Михайло Коцюбинський», враховуючи, що у майбутньому вона буде включена до дистанційного курсу «Українська література».

Ми почали свою роботу зі створення сайту, на якому міститься:

1) інформація про Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського;
2) інформація про навчальний курс;
3) список навчальних матеріалів, що надаються;
4) орієнтовані терміни навчання;
5) форма для заповнення і відправки заяви про початок навчання.

Щоб мати змогу використовувати навчальний курс, студент повинен зареєструватися (рис. 1). Окрім реєстрації на сайті студент отримує перелік документів, які потрібно вислати до університету. Лише після виконання усіх вимог студент вважається зареєстрованим і зарахованим на навчання. Після реєстрації студент отримує комплект навчально-методичних матеріалів і право користуватися навчальним сайтом. У загальній інструкції приводяться основні правила: як організувати свій учбовий тиждень (місяць, семестр), як часто виходити на зв’язок, як складати іспити і т.п. Даються також пояснення деяких специфічних термінів, вказівки по оформленню робіт, контакти викладачів і т.д. Навчально-методичні матеріали включають підручники (навчальні посібники), тести для самоперевірки, контрольні завдання, інструкцію по термінам здачі підсумкових робіт та результатів тестів, а також розклад проведення групових дискусій та спілкування. Після отримання від студента сигналу про готовність йому починають висилати по черзі інструкції з окремих підтем.

У курсі передбачається робота з текстами:

а) традиційних підручників і книжок (вказані на сайті);

б) електронних (гіпертекстових, НТМ і т.п.) підручників;

в) спеціально написаних електронних лекцій (наприклад, рис. 3-4).

Окрім паперового варіанту підручника, студенту може бути висланий електронний варіант (електронний підручник на CD чи DVD диску, або в упакованому вигляді – по електронній пошті). Курсом також передбачений доступ до фотогалереї родини Коцюбинських.

Періодично студент отримує дискусійне завдання: або тему для обговорення, або опис конкретної ситуації (кейс). Дискусії проводяться як групове обговорення проблем по наперед заданих темах. Фахівці у області дистанційної освіти люблять називати їх віртуальними семінарами. Якась частка істини в цьому є, це і справді аналог семінару але з однією маленькою відмінністю – обговорення проводитися не в режимі реального часу і без візуального контакту із співбесідниками. З іншого боку, дискусія в мережі більш продуктивна, що спричинено такими чинниками:

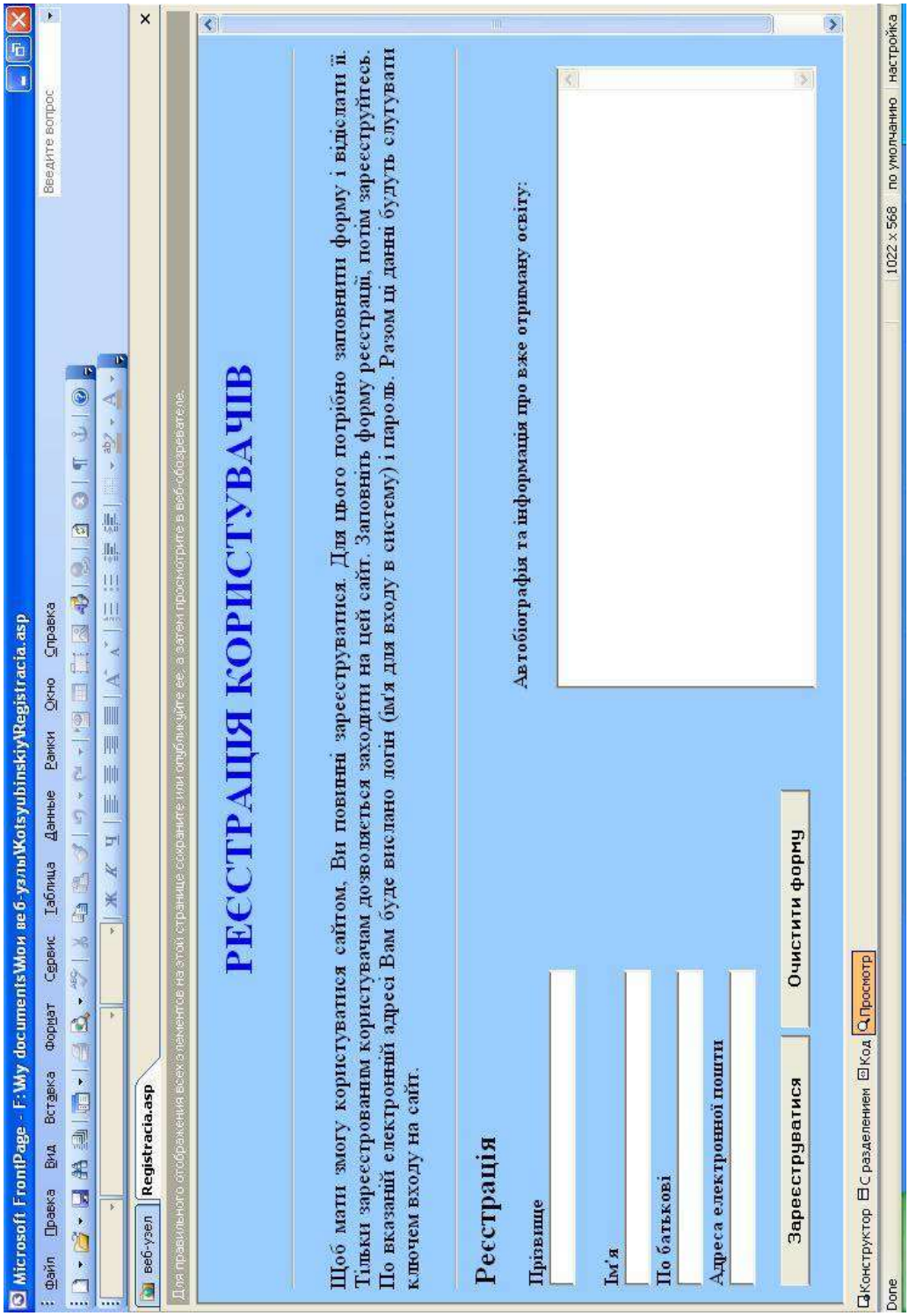

Microsoft FrontPage - F:\My documents\Мои ве б-узлы\Kotsyubinskiy\Registracia.asp
Файл Правка Вид Вставка Формат Сервис Таблица Данные Рамки Окно Справка
Введите вопрос
веб-узел
Registracia.asp
Для правильного отображения всех элементов на этой странице сохраните или опубликуйте ее, а затем просмотрите в веб-обозревателе.
РЕЄСТРАЦІЯ КОРИСТУВАЧІВ
Щоб мати змогу користуватися сайтом, Ви повинні зареєструватися. Для цього потрібно заповнити форму і відіслати її. Тільки зареєстрованим користувачам дозволяється заходити на цей сайт. Заповніть форму реєстрації, потім зареєструйтесь. По вказаній електронній адресі Вам буде вислано логін (ім'я для входу в систему) і пароль. Разом ці дані будуть слугувати ключем входу на сайт.
Реєстрація
Прізвище
Ім'я
По батькові
Адреса електронної пошти
Автобіографія та інформація про вже отриману освіту:
Зареєструватися
Очистити форму
Конструктор
С разделением
Код
Просмотр
Done
1022 x 568
по умолчанию
настройка

Рис. 1

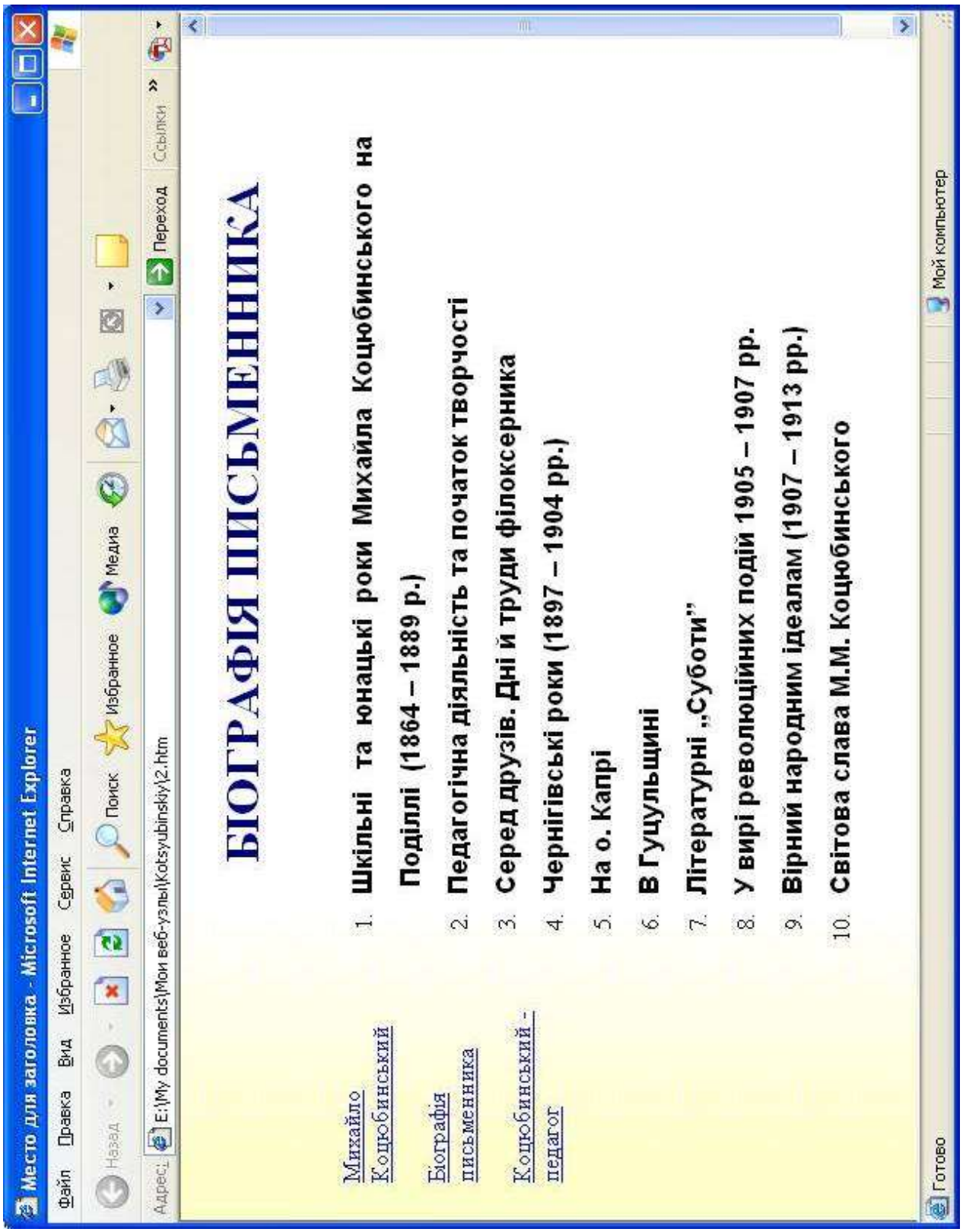

Место для заголовка - Microsoft Internet Explorer
Файл Правка Вид Избранное Сервис Справка
Назад
Поиск
Избранное
Медиа
Адрес: E:\My documents\Мои веб-узлы\Kotsyubinskiy\2.htm
Переход
Ссылки
Михайло Коцюбинський
Біографія письменника
Коцюбинський - педагог
БІОГРАФІЯ ПИСЬМЕННИКА
1. Шкільні та юнацькі роки Михайла Коцюбинського на Поділлі (1864 – 1889 р.)
2. Педагогічна діяльність та початок творчості
3. Серед друзів. Дні й труди філоксерника
4. Чернігівські роки (1897 – 1904 рр.)
5. На о. Капрі
6. В Гуцульщині
7. Літературні „Суботи"
8. У вирі революційних подій 1905 – 1907 рр.
9. Вірний народним ідеалам (1907 – 1913 рр.)
10. Світова слава М.М. Коцюбинського
Готово
Мой компьютер

Рис. 2

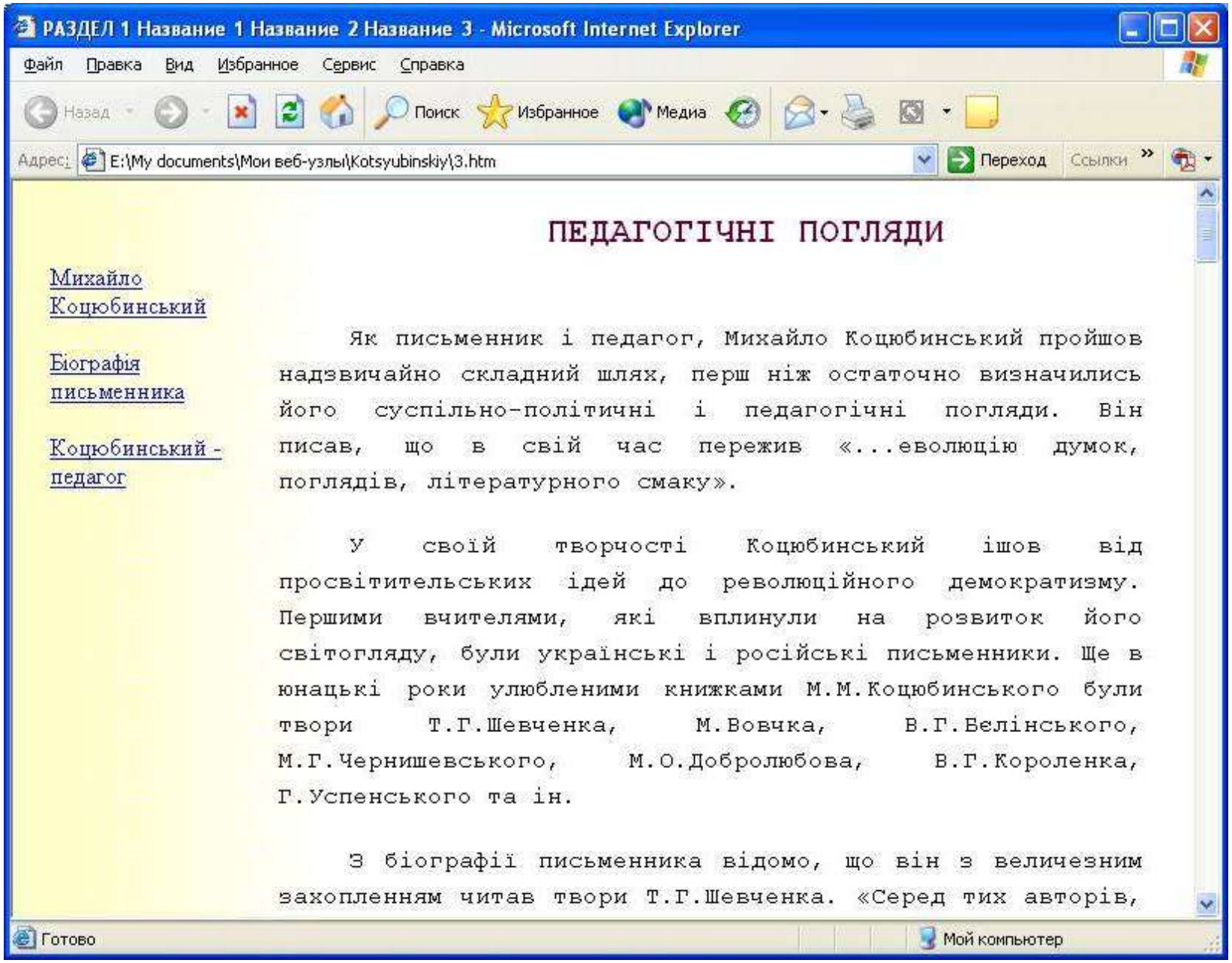

РАЗДЕЛ 1 Название 1 Название 2 Название 3 - Microsoft Internet Explorer
Файл Правка Вид Избранное Сервис Справка
Назад Поиск Избранное Медиа
Адрес: E:\My documents\Мои веб-узлы\Kotsyubinskiy\3.htm
Переход Ссылки
Михайло Коцюбинський
Біографія письменника
Коцюбинський - педагог
ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ
Як письменник і педагог, Михайло Коцюбинський пройшов надзвичайно складний шлях, перш ніж остаточно визначились його суспільно-політичні і педагогічні погляди. Він писав, що в свій час пережив «...еволюцію думок, поглядів, літературного смаку».
У своїй творчості Коцюбинський ішов від просвітительських ідей до революційного демократизму. Першими вчителями, які вплинули на розвиток його світогляду, були українські і російські письменники. Ще в юнацькі роки улюбленими книжками М.М.Коцюбинського були твори Т.Г.Шевченка, М.Вовчка, В.Г.Белінського, М.Г.Чернишевського, М.О.Добролюбова, В.Г.Короленка, Г.Успенського та ін.
З біографії письменника відомо, що він з величезним захопленням читав твори Т.Г.Шевченка. «Серед тих авторів,
Готово
Мой компьютер

Рис. 3

Место для заголовка - Microsoft Internet Explorer

File Edit View Favorites Tools Help

Back Search Favorites Media

Address F:\My documents\Мои веб-узлы\Kotsyubinskiy\1.htm Go Links

МИХАЙЛО КОЦЮБИНСЬКИЙ

(1864-1913)

За рік до смерті, закінчуючи останнє оповідання «На острові», Михайло Коцюбинський писав: «Завжди хвилююсь, коли бачу агаву: сіру корону твердого листу, зубатого по краях і гострого на вершечку, як затесаний кіл. Розсілася по терасах і коронує скриту силу землі. Або її цвіт — високий, до щогли подібний зелений стовбур з вінцем смерті на чолі. Бо така таємниця агави: вона цвіте, щоб умерти, і умирає, щоб цвісти».

Квітам, як і взагалі природі, присвячено чимало натхненних сторінок творів Коцюбинського, але агаві серед них належить особливе місце. Незадовго до смерті письменника з оповіданням «На острові» познайомився його брат Хома Коцюбинський. «Я прочитав, — згадував він,— і здивувався, як сухий ботанічний опис опоетизовано. Агава у Михайла Михайловича не звичайна рослина, а якась жива істота. Коли через кілька хвилин я висловив своє захоплення описом, Михайло Михайлович нервово повів рукою, ніби хотів щось від себе одігнати, і сказав: «Розумієш ти, що я не агаву змалював, а своє життя...»

Подібно до змальованої письменником квітки, він всмоктував силу з серця рідної землі, рідної культури, пробивався крізь матеріальні нестатки, канцелярську роботу, хвороби і переслідування жандармів. Його талант розквітнув цвітом, який помітили не тільки в Росії, а й в Європі. І передчасна смерть обернулася безсмертям його творів, відомих у всьому світі.

Таємниця агави, цвіт яблуні, дитячі очі волошок, жайворонкова пісня — рослинний і тваринний світ завжди сповнений таїни у творах Коцюбинського. Він був для письменника джерелом натхнення і мудрої філософії буття. «Книга природи», — полюбляв говорити письменник. Без розуміння цієї книги не зрозуміти і самого Коцюбинського, і його творів, і тієї епохи, яка грізною вогненною блискавкою кинула відсвіт на все, чого торкнулося його перо. В чому ж таємниця майстерності видатного прозаїка? І в чому секрет довголіття його творів? Як сформувався цей великий талант української літератури?

Біографія письменника

Літературна і публіцистична творчість Коцюбинського

Михайло Коцюбинський - педагог

Done My Computer

Рис. 4

1) участь кожного обов'язкова – неможливо сховатися за спинами однокурсників;

2) студенти мають нагоду детально обдумати як свої, так і чужі відповіді, перш ніж взяти участь в розмові;

3) віртуальна дискусія дає можливість заглянути в підручник, довідкові матеріали і т. ін., ще раз закріпивши матеріал, перш ніж дати відповідь. Для учбової дискусії це дуже важливо.

У ряді випадків замість дискусійного завдання студенту може бути вислана конкретна ситуація (матеріал) і інструкція по її аналізу. Прочитавши і проаналізувавши ситуацію, потрібно буде відповісти на ряд запитань.

Кожна тема супроводжується питаннями або тестами, які допоможуть студенту більш повно вивчити матеріал і оцінити ступінь його засвоєння. Серія містить, як правило, 3-5 питань відкритого характеру або тест із варіативними відповідями. Іноді потрібно буде виконати письмову роботу. Її жанр – контрольна робота, есе, реферат, курсова робота – залежно від підтеми. Есе – це відносно вільні міркування студента по темі, заданій викладачем. Реферат, як правило, є оглядом декількох джерел або думок декількох людей по певній темі. Інший варіант – аналіз якого-небудь одного джерела або літературної чи педагогічної спадщини Коцюбинського (в рамках заданої теми). Докладніші вказівки як на тип роботи, так і по методиці її виконання містяться в курсових описах.

Підсумковий контроль проводиться після закінчення семестрової частини курсу і є або заліком або іспитом. Залік проводиться як правило у формі тестування. На іспит студент повинен приїхати до викладача. Якщо студент живе далеко, то допускається здача іспиту у формі розширеного тесту. У випадку, якщо результат підсумкової перевірки знань виявився незадовільним, студент має право повторювати свої спроби аж до досягнення успішного результату (варіанти тестів, завдань або задач, кожного разу змінюються). Кожна спроба складання підсумкових завдань реєструється і враховується при виставленні підсумкової оцінки. Після виконання всіх завдань, що входять в даний цикл навчання, студент переводиться на наступний цикл навчання і процедура повторюється. При підрахуванні результату заліку і іспиту враховуються попередні письмові роботи по цьому курсу. Тестування може бути проведене як в очній формі, так і в он-лайновій (у режимі реального часу, причому час відповідей строго обмежений).

Завершальний етап навчання:

▪ Навчальний центр пропонує студентові тематику випускної роботи і йому призначається керівник, з яким до початку завершального циклу остаточно затверджується тема випускної роботи і формується її план (спосіб спілкування – електронна або звичайна пошта).

▪ На початку останнього циклу навчання студентові висилається програма Державного іспиту і методичні вказівки по підготовці до нього, а також вимоги до випускної роботи.

По завершенню виконання випускної роботи і підготовці до іспиту студент запрошується в університет для складання Державного екзамену. При успішному захисті випускної роботи і складанні іспиту студентові видається Державний диплом про опанування курсу.

Література:

1. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротинко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування // Дистанційний курс. Навчальний посібник. 3-е вид. / За ред. В.М. Кухаренко. – Харків: НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2002. – 320 с.
2. Шевченко А.І., Іванова С.Б. Дистанційне навчання і проблеми безперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: Теорія і практика. Збірник наукових праць / За ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Никало. – Ч. 2. – К., 2001. – 302 с.
3. Клименко І.В., Степанова Я.М., Софронова Ш.Щ., Іванова Т.С. Проблеми дистанційної освіти // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2001. – № 6. – С. 13-15.
4. Все «за» и «против» дистанционного обучения через Интернет // Эра. – 1999. – Май (№ 6).
5. Дистанционное обучение – это не только видеоконференции // http://www.tae.ru
6. Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации // http://www.kgau.krasedu.ru/distance/doc/methodic.html
7. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения // http://www.fio.ru
8. Психолого-педагогическая поддержка дистанционного обучения // http://webtutor.websoft.ru
9. Технология дистанционного обучения // http://www.dist.mnepu.ru/doc/tech.html

Л. Зязюн
м. Київ

ЄВРОПЕЙСЬКА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Характерна риса сучасного світу – інтернаціоналізація суспільного життя, розвиток інтеграційних процесів, що охоплюють економіку, соціальні відносини, науку, культуру, освіту. Водночас зберігаються багатовікові традиції різних культурно-історичних типів суспільства, різних цивілізацій. Природною виглядає ситуація, що найбільш інтенсивно інтеграція здійснюється в рамках геополітичних регіонів, що об'єднують країни з відносно подібними умовами історичного розвитку і з більш чи менш аналогічною соціально-політичною структурою. Серед цих регіонів перше місце за масштабами і глибиною інтеграції обіймає, безсумнівно, Західна Європа.

Ідея „єдиної Європи" має глибоке історичне коріння. Її першим прообразом можна вважати християнський світ, що протистояв іновірцям. Але в XI віці християнська Європа поділилась на Західну і Східну за віросповідною ознакою (католицизм і православ'я), і потім впродовж багатьох віків поняття „європейська цивілізація" відносилось переважно до Західної Європи. Вона зіграла унікальну роль в історії людства, впродовж багатьох віків лідирувала в розвиткові економіки, техніки і науки, а вплив укладеної там сталої системи цінностей і ідей не обмежувався лише рамками даного регіону. Зрозуміло, що цьому впливові не можна дати однозначну оцінку. Європа – прародитель як християнських гуманістичних ідей, так і людиноненависницьких расових теорій, а намагання реалізувати народжені саме в Європі утопічні плани створення ідеального суспільства, „раю на землі", повернулося в ряді країн жорстокими соціальними експериментами, що принесли незліченні жертви і страждання багатьом мільйонам людей.

Роль і вплив у світі різних країн і геополітичних регіонів не залишаються незмінними. В останні десятиліття зменшилася питома вага західноєвропейських країн в системі світового господарства. Водночас інтенсивно розвивається самобутня культура народів тих регіонів, які ніколи не були органічно пов'язані з європейськими культурними традиціями. Тим не менше соціальний, політичний і культурний вплив країн Західної Європи на розвиток сучасного світу важко переоцінити. Там зосереджені величні виробничі потужності, крупні наукові сили, висококваліфіковані кадри в різних галузях народного господарства; працівники різних мистецьких сфер – письменники, художники, музиканти донині роблять великий внесок в планетарну скарбницю гуманітарної культури.

Протиборство різних суспільних сил, конфронтація політичних угрупувань в Західній Європі досягають великого загострення. Разом з тим для більшості країн цього регіону характерна наявність розвиненої системи соціального забезпечення, відносно високий рівень освіченості населення, світоглядний плюралізм.

Впродовж багатьох віків Західна Європа була ареною багато численних кривавих війн, жорстоких релігійних конфліктів, міжнаціональної ворожнечі. Економічні і політичні протиріччя, суперництво між різними європейськими державами не згинули і в наші дні, і часто-густо виявляться в гострих формах. Одначе можна констатувати, що в останні десятиліття міждержавні протиріччя в Західній Європі ідуть на спад, а доцентрові тенденції безсумнівно переважають над відцентрованими. Після другої світової війни тут не відбулося жодного міждержавного військового конфлікту. Недивно, що саме цей регіон стає міжнародною лабораторією, досвідним полем, де складаються і випробовуються на міцність новітні форми і методи економічної, політичної і соціокультурної інтеграції.

На відміну від дезінтеграції, яка часом може розвиватися начеб то стихійно, інтеграційні процеси, щоб бути ефективними, неминуче вимагають організованих цілеспрямованих дій як національної влади, так і наднаціональних органів, що виконують функції координації і наділених значними повноваженнями. Два головні європейські інтеграційні об'єднання – Рада Європи і Європейський Союз. І обидва вони, хоч і різними

методами, сприяють розвиткові інтеграційних процесів.

Рада Європи розглядає найрізноманітніші питання суспільного життя. Лише власне військові проблеми не входять в сферу її компетенції. Поле її діяльності тепер не обмежується, як у минулому, Західною Європою, а набуває в усе більшій мірі загальноєвропейського характеру. У 1995 році його членом стала Україна. Пріоритетні завдання Ради Європи – захищати права людини і фундаментальні громадянські і політичні свободи, виступати проти будь-яких видів соціальної і національної дискримінації, сприяти створенню в кожній країні такої системи виховання, яка б мала основною метою формувати вільних і освічених громадян, які усвідомлюють свою особистісну громадянську відповідальність. І хоч далеко не завжди ці принципи втілюються в реальному практичному житті, все ж діяльність Ради Європи має значний вплив на умонастрої європейської громадськості. Великий її моральний вплив. Однак Рада Європи не наділена владними функціями і її рішення носять, як правило, рекомендаційний характер.

Головну роль у визначенні основних напрямів загальної соціально-економічної і політичної стратегії західноєвропейських держав відіграє інше об'єднання – Європейський Союз (до 1994 р. – Європейське Економічне Співтовариство). До неї входили 15 держав, включаючи Францію, Велику Британію, Німеччину, Італію, Іспанію, а в першій половині 2004 року до неї прийняті ще 10 держав, в тому числі і 3 прибалтійські республіки колишнього СРСР – Литва, Латвія, Естонія і прикордонна з Україною Польща. Ці держави погоджують важливіші питання зовнішньої і оборонної політики, формують єдину стратегію науково-технічного розвитку, створюють умови для вільного просування через державні кордони товарів, капіталів, громадян, завершують підготовку до введення загальноєвропейської валюти.

Але якщо процес зближення західноєвропейських держав в цілому розвивається доволі успішно, то проблема відношень між народами цих країн, між людьми різних етносів є значно складнішою. Історична пам'ять європейських народів зберігає стереотипи взаємних образ, недовір'я, неприязні, упереджень проти сусідів. Певну роль відіграють і конфесійні розмежування: в одних країнах переважає католицизм, в інших – протестантизм. Приналежність до тієї чи іншої вітки християнства має неабияке значення для „середнього європейця", навіть коли він індиферентний до церковних догм і не дотримується релігійних обрядів.

Не позбавлена Західна Європа і виявів сепаратизму, що ставлять під загрозу цілісність історично сталих життєздатних держав. Плани сепаратистів виглядають іноді абсурдно, наприклад відокремити Бретань від Франції, чи розділити Іспанію на декілька самостійних держав за етнічним принципом. Здавалося б вочевидь, що здійснення таких планів неминуче нанесе непоправні збитки економічному і соціальному розвитку країни, розірве різнорідні між особові зв'язки, розрушить багато сімей. Розпад будь-якої довго сталої держави неминуче здатний викликати трагедії і потрясіння. Відомо, одначе, що у відношенні до національних проблем у багатьох людей нерідко домінують ірраціональні мотиви, підсвідомі імпульси, що лежать за межею реальних економічних і політичних інтересів, а часто-густо і елементарного здорового глузду.

Все це створює серйозні перепони подальшому розвиткові інтеграційних процесів. Тому виключної важливості набуває завдання „європейського виховання", яке повинно сприяти духовному зближенню європейських народів. Суттєвий аспект інтеграції – формування „європейської свідомості"; це означає, що жителі західноєвропейського регіону повинні усвідомлювати себе не лише німцями, французами чи англійцями, а передусім європейцями, яких пов'язує спільність західноєвропейської цивілізації з властивими їй унікальними рисами, що склалися в результаті довічного сумісного культурного розвитку і взаємодії народів. Отже, молоде покоління європейців повинне виховуватися згідно з принципом „подвійної лояльності" – і до своєї країни, і до об'єднаної Європи [1, 231].

Двадцяте століття нашої ери, його суспільні та воєнні катаклізми, що не раз поставали перед людством драматичним фантомом глобальної катастрофи, створило реальні передумови формування принципово нових моделей міждержавних організацій, як Ліга

Націй і Організація Об'єднаних Націй. Їх гуманітарні підрозділи – Міжнародне Бюро Освіти та ЮНЕСКО серед своїх політичних пріоритетів позначили демократизацію та модернізацію освітніх систем. Реалізація цих цілей вимагає відповідного зближення національних систем освіти і вироблення деяких загальних принципів виховання і учіння молоді.

З початку 90-х років у навчальних закладах західноєвропейських країн проводиться так званий „День Європи". У цей день – єдиний для всіх країн (9 травня) – на заняттях розглядаються різнобічні проблеми європейської інтеграції, телебачення транслює виступи міністрів освіти і діячів культури європейських країн, організуються загальноєвропейські спортивні ігри учнівської і студентської молоді та концерти молодіжних ансамблів. Регулярно практикуються екскурсії молоді до інших країн.

Прийнята Європейською Співдружністю програма „Еразмус" передбачає розширення обміну студентами між вищими навчальними закладами європейських країн. На це виділяються сотні мільйонів доларів, а з введенням європейської валюти – євро для організації лінгвістичної підготовки, на транспортні витрати і т.п. Планувалося до 2000 р. домогтися 10% студентського контингенту західноєвропейських вищих шкіл. В університетах Великої Британії, Франції, Німеччини завжди навчалася чимала кількість іноземців, але більшість з них були вихідці з Азії та Африки. Тепер перевага надається студентам із європейських країн. В результаті реалізації програми „Еразмус" з 1988 по 1995 рр. біля 400 тис. студентів одержали можливість навчатися, а 50 тис. викладачів – працювати певний час в навчальних закладах зарубіжних країн. З 1995 р. „Еразмус" включена до нової програми „Сократ", що охоплює різні напрямки навчання під девізом „Європейська освіта для всіх".

Зближення західноєвропейських народів, розвиток різноманітних контактів між ними серйозно ускладнюються мовними проблемами. Між країнами цього регіону державні кордони стають все більше прозорими, але залишаються жорсткими кордони мовні. В останні роки західні автори нерідко звертаються до біблейського міфу про „вавілонське стовпотворіння", підкреслюючи, що для розгляду подальших перспектив європейської інтеграції цей сюжет є чи не основним застереженням. Тому задача суттєвого підвищення ефективності вивчення іноземних мов вийшла далеко за межі педагогіки і набула важливого політичного значення, її вирішення є суттєвою умовою формування „європейської свідомості". На багато численних семінарах і колоквіумах обговорюються питання змісту мовних курсів, методики викладання, удосконалення підготовки викладачів. У їхніх рекомендаціях вказується на бажаність введення вивчення іноземних мов в усіх початкових школах, а на середній ступені вивчати не менше двох іноземних мов. Змінюється характер вивчення: замість попередньої переважної орієнтації на засвоєння граматичних структур тепер найбільша увага звертається на оволодіння навичками живої мови, необхідної для безпосереднього спілкування. На заняттях використовуються тексти з новими для учнів повідомленнями з історії, географії, культури країн мови.

У 1990 р. вступила в дію прийнята Радою міністрів Європейського Співтовариства довготермінова програми „Лінгва", спрямована на стимулювання вивчення іноземних мов, що вважаються державними у західноєвропейських країнах. У більшості країн статус державної має одна мова, але в деяких – дві (в Ірландії – ірландська і англійська, у Бельгії – бельгійська і французька, у Голландії – нідерландська і німецька, у Люксембурзі – німецька і французька). Деякі країни Європи виявляють велику турботу про мови своїх національних меншин і навіть надають їм статус державних. Зразком може бути Швейцарія, де німецька мова є рідною для 65% громадян, французька – для 20%, італійська – для 12%, але всі ці три мови є державними, і громадяни мають право звертатися на будь-якій з них в офіційні інстанції країни.

Однак окремі національні меншини (баски, каталонці, бретонці) затурбовані долею своїх мов, що залишилися поза лінгвістичною програмою західноєвропейського співтовариства. Це посилює напругу в міжнаціональних стосунках. Щоб зменшити її, Рада Європи прийняла в 1992 р. „Європейську хартію регіональних мов і мов національних меншин". У ній відзначалося, що ряд європейських мов з багатовіковими історичними традиціями, знаходяться на грані виживання, тому їхній захист є внеском у будівництво об'єднаної Європи, що базується на принципах демократії і культурного різноманіття.

„Хартія” рекомендувала організувати за бажаннями учнів і їх батьків спеціальні заняття в школах для вивчення місцевих мов [18, 3-10].

Мовні проблеми розглядаються у широкому історико-культурному контексті. Конференція міністрів освіти європейських країн, що відбулася в Норвегії у 1997 р., схвалила обширний проект „Вивчення іноземних мов і формування європейської громадянськості” і рекомендувала назвати 2001 р. „Європейським роком мови”.

У Європейському Союзі особливої гостроти набуває питання про „головну” мову міждержавного і міжнаціонального спілкування. Воно має довгу історію. У середні віки такою мовою була латинська, потім на зміну їй прийшла французька. Англійська мова за певних часів в ієрархії західноєвропейських мов посідала одне з останніх місць, тепер вона стало посідає перше місце в міжнаціональних контактах на різноманітних рівнях – від наукових конференцій, до обслуговування в готелях і ресторанах. Найчастіше саме вона обирається для вивчення в якості першої іноземної мови більшістю школярів у Франції, Німеччині, Італії, Іспанії. В одній з доповідей, поданих Економічній і соціальній раді Європейського Союзу, констатувалося: „Хочемо ми того, чи ні, але англійська мова стане в майбутньому головним засобом міжнаціонального спілкування для всіх європейців... Навіть у країнах Південної Європи, де завжди особливо високо котувалась французька, зараз вона все більше витісняється англійською” [17, 172-173].

У континентальних країнах Західної Європи багато представників інтелігенції і громадських діячів висловлюють обгрунтоване занепокоєння, що величезне розповсюдження сфери використання англійської мови сприяє посиленню американського „культурного імперіалізму”, підточує традиційні основи європейської цивілізації, несе загрозу національній самобутності її народів. У Франції вживаються навіть на державному рівні намагання протидіяти необмеженому розповсюдженню англійської мови. Вживання в навчальних закладах і в державних засобах масової інформації англійських слів і виразів замість існуючих французьких карається значними грошовими штрафами. Вводяться жорсткі обмеження на показ англомовних фільмів на державному телебаченні. У практичній результативності цих заходів можна сумніватися, але в принципі прагнення зберегти чистоту рідної мови і по можливості захистити її від невиправданих іномовних вторгнень безумовно заслуговують позитивної оцінки.

У контекст розвитку інтеграції у сфері освіти і виховання органічно вплітається проблема „церква і школа”. Для нашої країни вона набула тепер особливої актуальності. Десятки років у Радянському Союзі панував примусовий державний атеїзм, що супроводжувався жорстокими переслідуваннями духовенства і дискримінацією віруючих (9,5). В останні роки ситуація кардинально змінилася. Якщо раніше офіційна ідеологія трактувала релігію як „оплот неосвіченості і мракобісся”, то тепер її нерідко проголошують головною берегинею моральності і людинолюбства.

Яку позицію в цій ситуації слід зайняти школі? Є очевидним, що кожна культурна людина, незалежно від її філософських чи релігійних переконань, повинна володіти певною сумою знань про релігію, як важливу форму суспільної свідомості. Природно, що школа не може залишитися від цього цілком на обочині. Але які можуть бути форми такої участі, враховуючи, що згідно з Конституцією України державна освіта є світською? Проблема суттєво ускладнюється внаслідок багатоконфесійного складу населення України. Ці питання поки що не розроблені ні теоретично, ні практично. Багато з них вирішуються „з нуля”. Тому звертання до зарубіжного досвіду викликає безсумнівний інтерес.

У різних країнах Західної Європи проблема „релігія і школа” вирішується згідно з національними історико-культурними традиціями і специфікою державного ладу. У Франції державна школа повністю відокремлена від церкви, релігійні заняття не включені до навчальних планів. Місце релігії віддане урокам громадянськості, а релігійні заняття відбуваються лише поза школою. У той же час католицька церква (до неї належать більше 90% французів) має широку сітку своїх шкіл, які відвідують не менше 15 % всіх учнів і де систематично відбувається релігійне виховання. У Німеччині навчальні плани шкіл мають

два альтернативні предмети – „Релігія” і „Етика”; кожен учень має обрати один з них. Нарешті, у Великій Британії, Ірландії, Іспанії і деяких інших західноєвропейських країнах релігійні заняття обов’язкові в усіх школах.

Клерикальні ідеологи і значна кількість педагогів, включаючи й тих, хто не зв’язані безпосередньо з тією чи іншою церквою, вважають за необхідне посилити релігійний вплив на всі навчальні заклади. За їх твердженнями, сучасні державні устрої і політичні режими хиткі, нестійкі, їхні доктрини носять тимчасовий характер, тоді як завдання формування особистості повинні визначатися вічними принципами, відповідними основам християнського віровчення. Моральне виховання, як важливіший напрямок діяльності школи, може бути ефективним лише на основі християнської етики, оскільки в біблейських заповідях („Не вбий”, „Не вкради”, „Не лжесвідчи”, „Не сотвори собі кумира”...) акумулюється багатовіковий досвід людства. Водночас на уроках релігії змінюються акценти: тепер підкреслюється, що багатовікова боротьба між наукою і церквою викликалась „історичним непорозумінням”; наука і релігія – не антагоністи; ніякі наукові відкриття не можуть похитнути релігійну віру, оскільки вони знаходяться в різних площинах.

Що ж стосується державних шкіл, відокремлених від церкви, то там, згідно із законодавством, освіта повинна будуватися на принципі „нейтральності”, що означає заборону як на релігійне, так і атеїстичне виховання. Зрозуміло, із навчальних курсів історії чи літератури неможливо виключити всяке згадування про церкву, про релігію чи Бога, а великі шедеври західноєвропейського (як і інших країн, зокрема й України) мистецтва залишаються багато в чому незрозумілими для тих, хто не знайомий із біблійними сюжетами. Але ці сюжети можуть розглядатися не в жорстких рамках релігійної ортодоксії чи агресивного атеїзму, а в контексті вивчення історії духовного розвитку людства.

Формування „європейської свідомості” молоді в немалій мірі залежать від змісту і спрямованості навчальних курсів літератури, філософії, громадянознавства, географії. Особливо велика роль історичної освіти.

В ідеалі шкільні курси історії повинні сприяти розвиткові національної самосвідомості і патріотизму учнів і разом з тим навіювати їм повагу до історії і культури інших країн і народів. Однак їх зміст може викликати нерідко і протилежний ефект, вирощувати зерна ксенофобії і агресивного націоналізму. Член створеної у 1993 р. Міжнародної комісії з освіти для XXI століття (Комісія Делора) словенський вчений Олександра Корнхаузер, з гіркотою кажучи про драматичні національні і релігійні конфлікти, потрясаючі регіон, до якого входить її країна, головну відповідальність покладає на освіту. „Виною всьому, – оголошує вона, – є освіта. Якщо б нею не маніпулювали заради сумнівних цінностей і політичних цілей, якщо б вона була більш об’єктивною в оцінці минулого і якщо б вона об’єднувала особисті і національні цінності зі світовими, тоді б люди не ставали так легко жертвами пропаганди... Якщо б події викладались більш достовірно і їх пояснення давалось з менш націоналістичних і гегемоністських позицій... то було б набагато складніше вводити в оману суспільну думку” [8]. Ця проблематика привертає велику увагу політичних і громадських діячів, істориків, педагогів. Питання вивчення історії в школах Європи розглядаються на найвищому рівні. Глави держав – членів Ради Європи на своїй зустрічі у Відні в 1993 р. вказали на необхідність суттєво перебудувати навчальні курси історії, виключити матеріали, які можуть живити расові чи націоналістичні забобони і, навпаки, яскраво показувати позитивні взаємовпливи країн Європи в їх історичному розвиткові.

Парламентська асамблея Ради Європи прийняла в 1996 р. „Рекомендації про вивчення історії в Європі” [14, 7]. Вони увібрали в себе результати ряду попередніх досліджень і обговорень, і їх можна розглядати як теоретико-методологічний орієнтир для подальшої розробки даної проблематики. „Вивчення історії відіграє ключову політичну роль у сучасній Європі, – говориться в цьому документі. – Знання історії надзвичайно важливе для зміцнення громадянського суспільства. Без такого знання індивід стає особливо вразливим і може стати об’єктом політичних та інших маніпуляцій”.

В Рекомендаціях сформульовані методологічні принципи, згідно з якими слід було б

викладати історію в школах Європи:

- знання історії повинно бути суттєвою частиною освітнього багажа молоді і сприяти подоланню національних, расових, релігійних забобонів;
- історію Європи слід вивчати цілісно, розглядаючи розвиток економіки, політики і культури різних країн у їх взаємозв'язку, як фактори, що формують європейську ідентичність;
- установки на „європеїзм" не виключають необхідності грунтовного вивчення національної історії і, нарешті, історії національних меншин даної країни. Для реалізації цих цілей особливо важливо встановити тісне співробітництво шкільних вчителів історії і дослідників;
- владні структури Європейських країн повинні забезпечити фінансування діяльності двохсторонніх і багатосторонніх міжнародних комісій істориків, які вивчають проблеми новітньої історії Європи. Одне з важливих завдань – визначити ті аспекти історичних подій, оцінки яких поділяються істориками різних країн і можуть бути адекватно відображені в усіх національних підручниках європейської історії.

Реалізація цих планів і установок натрапляє на великі труднощі, які іноді здаються нездоланними. На міжнародній конференції в Норвегії (1997р.) „Освіта – 2000: тенденції, загальні проблеми і першочергові завдання в межах загальноєвропейського співробітництва" один з її учасників визначив найбільш складні питання: „Як подавати історію учням? Під соусом хвастливого самолюбування? Критично, розкриваючи віяло не співпадаючих думок? І як пов'язати „незручні! Для своєї країни епізоди історії з виховання законного почуття національної гордості і патріотизму?".

У намаганнях побороти такі протиріччя найбільшу активність виявляють громадські і педагогічні діячі Франції, оскільки ця країна прагне відігравати головну роль у розвитку політичної і культурної європейської інтеграції. У 1995 р. в Бордо відбувся колоквіум французьких вчених і педагогів „Європа в школі". Ним вироблений проект під такою ж назвою. Він безпосередньо зорієнтований на французьку школу, але в ньому поставлені умови, при дотриманні яких проект набув би загальноєвропейського значення. Серед цих умов:

- зближення систем освіти європейських країн, проведення регулярних дискусій, в ході яких досягається консенсус, що не передбачає, однак, обов'язкової єдності з усіх питань;
- вихід за рамки окремих шкільних дисциплін, здійснення синтезу знань з європейської проблематики;
- формування такого загальнокультурного, інтелектуального і естетичного типу особистості, який би був підготовлений до участі у європейському міжнаціональному діалозі [12]. Європейська проблематика посідає значне місце у французькій навчальній літературі. Наприклад, у підручнику з новітньої історії для випускного класу ліцею, виданому у 1991 р., ретельно викладаються основні труднощі і протиріччя цього процесу. Окрім авторського викладу в підручнику приводяться витримки з виступів К. Аденауера, Ш. Де Голя, Ж. Помпіду та інших видатних західноєвропейських політиків. Багато численні таблиці й діаграми дають наочне уявлення про економічний потенціал Західної Європи, про її місце в системі світового господарства, про ситуації в окремих європейських країнах [15]. У навчальному посібнику з громадяноведення для колежів і ліцеїв використовується докладна інформація про координаційні органи Європейського співтовариства, характеризуються основні напрямки їх соціальної політики, включаючи і питання розвитку освіти [16]. У підручниках дещо скорочується матеріал про війни і релігійні конфлікти, більше уваги приділяється історії різних економічних і культурних зв'язків між країнами і народами.

Постійна конференція міністрів освіти європейських країн на своїй сесії в 1997 р. рекомендувала національним владам інтенсифікувати роботу по зближенню програм і підручників історії різних країн. У той же час резолюція конференції підкреслила: „Міністри категорично відкидають саму ідею нав'язування єдиної стандартної версії історії Європи в школах країн – членів Ради Європи". Намагання створити загальний підручник для шкіл європейських країн поки що успіху не мали.

Деякі західноєвропейські вчені і публіцисти пророкують, що у передбачуваному майбутньому в їхніх регіонах відімруть національні держави, та й саме поняття державно-

національного суверенітету стане історичним фактом. Німецький професор В. Бюлль стверджує, що вже зараз у Західній Європі „на місці вмираючих національних держав створюється вперше у світовій історії „транснаціональне товариство", для громадян якого проблеми збереження національної державності і етнічної самобутності начеб то все більше відходять на задній план" [13]. Аналогічної позиції дотримується французький соціолог Д.Ружмон, на думку якого жителі Західної Європи не зацікавлені у збереженні національних держав [20]. Насправді, однак, немає підстав говорити про торжество космополітичних ідей у свідомості основної маси європейців. Навпаки, штучне форсування процесів інтеграції викликає зворотну реакцію громадськості і нерідко веде до посилення націоналістичних настроїв.

Національна ідентичність для жителів будь якої європейської країни зберігає велике значення, і вони переконані, що неможливо вважати себе європейцями, не залишаючись при цьому німцями, французами чи італійцями. Більш того, етнічні кордони зберігаються і в окремих державах. Наприклад, більшість жителів Бельгії вважають себе не бельгійцями, а фламандцями чи валлонами; в Іспанії, де основним етносом є кастільці, наполегливо зберігають свою ідентичність каталонці, гілісійці і баски; у Великій Британії не стираються розмежування між англійцями і шотландцями, не кажучи вже про ірландців.

І це – глобальне явище. Показово, що навіть у США, де впродовж чималого часу виявлялися намагання „переплавлення" різних національностей у нові над етнічні утворення, багато поколінь емігрантів із європейських країн, як правило, ніколи не поривали зі своїм етнічним корінням. У наші дні це стає настільки очевидним, що значна частина американських вчених і громадських діячів відмовляються від попередньої панівної установки розглядати США як „тигель для плавлення", в якому повністю нівелюються всі національності, і тепер намагаються порівнювати свою країну з „салатницею", де змішано багато „національних інгредієнтів", але кожен з них зберігає свій смак і аромат.

У Західній Європі має певне розповсюдження концепція, згідно з якою, використовуючи досвід найбільш ефективних реформ освіти в окремих країнах, можна створити стандартизовану модель системи освіти і виховання, загальну для всього регіону. Такі „ультраінтеграційні" ідеї зустрічають супротив, оскільки національна своєрідність організації освіти традиційно вважається важливим атрибутом державного суверенітету і культурної самобутності, чим європейські країни і народи досить дорожать. Це своєрідно відноситься до проблем виховання, де національна своєрідність завжди виявляється найбільш яскраво. Тому європейські національні координаційні органи виявляють велику обережність при підході до проблем інтеграції у цій сфері. Вказуючи на важливість пошуків загальноєвропейських шляхів підвищення ефективності виховання молоді, документи Ради Європи і Європейського Союзу не передбачають, однак, розчинення національних систем в деякій єдиній загальноєвропейській структурі, не прагнуть до жорсткого регламентування і залишають великий простір для національної педагогічної творчості, особливо у сфері громадянського і морального виховання.

Якою мірою досвід „європейського виховання", формування „європейської свідомості" може бути використаний у нашій країні?

З цього приводу в наукових і журналістських розвідках діапазон думок досить широкий: від тверджень про необхідність якомога більшого запозичення західних економічних і соціальних моделей, до заперечення можливостей будь яких запозичень. Вочевидь, тут відображається ідейне і політичне протиборство, характерне для нинішнього етапу розвитку нашого суспільства. Звичайно, між західноєвропейськими країнами і Україною, недавньою республікою Союзу РСР, зберігаються глибокі протиріччя в різних сферах суспільного життя і масової свідомості. Не випадково терплять очевидний провал намагання механічно перенести на українське тло різноманітні західні моделі і пріоритети. Одначе в наш час все частіше виявляється тенденція формувати деяку загальну культурну подобу континенту, сприяти зближенню всіх народів Європи, що відповідало б духові і логіці нинішнього етапу розвитку людства.

Ідея європейської інтеграції дедалі послідовніше інтерпретується у параметрах гармонізації

глобальних та регіональних соціокультурних і освітянських тенденцій. На думку Ченгіза Айтматова „звільнений розум кінця XX ст., коли явно і невидимо відчувається подих третього тисячоліття, виставляє на перший план загальнолюдські цінності, проте у цій загальнолюдській перспективі культури різних народів вже не сприймаються як явища із власне локальним змістом. Кожний етнос робить свій унікальний внесок до планетарної культури.

Національна культура тепер не може розвиватися поза загальним історичним контекстом певної епохи... Тому надзвичайно важливою є серйозна стратегія подальшої консолідації і гармонізації національних культур" [2, 22-23].

Не дивлячись на всі розмежування, в Західній Європі і в Україні виявляються аналогічні симптоми, особливо у сфері освіти молоді. У таких умовах ряд проблем теорії і практики вітчизняної освіти можуть бути глибше осмислені при співставленні з європейським досвідом. Важливо дослухатися до думки Генерального секретаря ЮНЕСКО Коїчіро Мацурри, виголошеної у Передмові до „Всесвітньої доповіді з освіти 2000: Право на освіту для всіх протягом всього життя". „Настав час, коли міжнародному співтовариству необхідно усвідомити, як розуміти право на освіту і якими є його зобов'язання з позиції цього права. Освіта є як правом людини, так і потужним чинником сприяння миру й поваги до прав людини й основних свобод. Якщо вийде зреалізувати потенціал освіти як чинник, зорієнтований на створення більш миролюбного світу, то всі люди повинні мати можливість одержувати її будь-де й вона має бути доступною всім" [6, 6].

На першій зустрічі міністрів освіти країн Європейського Союзу вже у 1971 р. визначені головні напрями європейської освітньої політики. У 1976 р. сформовано постійний Комітет освіти, основним завданням якого постала розробка стратегії співробітництва країн Європейського Союзу у сфері обов'язкової освіти, професійно спрямованої й вищої освіти в напрямі інтеграції й гармонізації західноєвропейських освітніх систем.

Європейський вимір освіти – це не лише специфічна педагогічна категорія, це передусім – один із фундаментальних пріоритетів країн Європейського Союзу, Рада міністрів освіти вже у 1976 р. створила першу освітню програму, сконцентровану у шести базових напрямах:

- забезпечення реалізації комплексу „умов для отримання" загальної та професійної освіти емігрантам та їх дітям;
- краще взаємне пізнання європейських освітніх систем, розвиток освітньої компаративістики;
- накопичення фундаментальної документації та статистики (для цього створена система EURYDICE);
- співпраця в галузі вищої школи;
- розвиток навчання на вивчення іноземних мов;
- рівність шансів у доступі до усіх форм шкільництва [7, 45-46].

До цих основних напрямів освітньої політики країн Європейського Союзу у 80-90 рр. додаються ще три блоки стратегічних завдань загально соціального спрямування:

- програми підготовки молоді до професійної діяльності, спрямовані на вирішення комплексу суспільно вагомих завдань соціального захисту населення від безробіття;
- програми забезпечення свободи виховання у Великому Європейському Домі (Ухвала про свободу виховання у Європейській спільноті, 1948);
- програми реалізації на законодавчому рівні основних прав і свобод (Декларація основних прав і свобод, 1989).

Освітня політика не лише країн Європейського Союзу за своїм змістом та ідеологічним спрямуванням є однією з найвагоміших складових суспільного життя. Тут державницький контекст органічно пов'язується з глобальними тенденціями, реалізація яких локалізується в координатах демократизації і інтеграції.

Освітній контекст сучасного суспільного поступу, передусім його гуманістичні складові, сформовано у таких фундаментальних координатах: історія – сучасність – майбутнє. „Якими б високими словами ми не намагались позначити завдання освіти у напрямі трансляції знань, відтворення культури, її цінностей і традицій, нам неминуче доведеться визнати, що освіта передусім

відтворює наявний суспільний порядок, готуючи соціалізованих компетентних і за змогою лояльних учасників колективного життя, що дотримуються норм, правил, законів, загальноприйнятих у певній країні" [11,150-151]. З позицій методології порівняльних педагогічних досліджень тут надзвичайно вагомими видаються, зокрема, такі завдання:

- встановлення комплексу подібних і спільних вимог до систем освіти;
- виявлення меж певної схожості в пошукові теоретичних та практичних рішень загальних освітянських проблем;
- визначення змісту й базових векторів загальних тенденцій;
- аналіз рівня кореспонденції інваріантності та варіативності;
- характеристика глобальних та регіональних парадигм освіти за параметрами спільності й розбіжності.

Проблеми розвитку освітніх систем різних країн, їх педагогічні й історико-філософські, соціокультурні й політико-економічні аспекти, є об'єктом вивчення вчених-компаративістів новітньої доби: другої половини XX – початку XXI століть. Вирішальними при цьому є не лише визначення ідеологічних парадигм характерологічних параметрів цього надзвичайно складного й часом різного векторного процесу формування національно-територіальних освітянських просторів, але й виявлення більш широких й триваліших тенденцій – міждержавного, регіонально-континентального і навіть глобального світового масштабу. Аналітичний спектр евристичних студій у царині теорії та практики порівняльної педагогіки спрямовано переважно на такі фундаментальні концепти розбудови сучасної освіти: гуманізація і демократизація освіти; національні, регіональні, й глобальні тенденції освітніх трансформацій; філософські виміри сучасної освіти; соціально-культурні фактори розвитку освіти; моделі оновлення освітніх систем; інтеграційні і дезінтеграційні процеси в освіті; модернізація цілей, структури і змісту освіти; нові концепції в дидактиці і прогрес освіти; централізація і децентралізація управлінських систем; реорганізація систем обов'язкової освіти; стандартизація й диференціація цілей, структури та змісту освітніх програм обов'язкової освіти; становлення систем неперервної освіти як базової стратегії розвитку освітніх систем; формування структур неперервної професійної освіти тощо.

Базовим вектором розвитку освіти країн Європейського Союзу визнається послідовна орієнтація на духовне зближення європейських народів як стратегічну мету подальшого розвитку їх величезного культурного потенціалу. Важливе значення тут відіграє реформістський поступ у сфері, зокрема, обов'язкової освіти країн-членів Європейського Союзу в напрямі створення якісних моделей її організації – з урахуванням не лише вимог демократичного імперативу сучасної освіти, але й ідеології розширення параметрів гармонізації освіти та соціально-економічних можливостей держави.

Концепція європейської освіти як основа освітньої політики країн Європейського Союзу вибудовується у таких фундаментальних координатах, як полікультурна, поліетнічна і полілінгвістична Європа. Тут, уже у 1988 р. в Резолюції Ради міністрів освіти країн Європейського Союзу щодо політики формування загальноєвропейського освітнього простору визначено такі п'ять принципів – як п'ять базових орієнтирів – розбудови Єдиного європейського освітнього простору:

- багато культурна Європа;
- мобільна Європа;
- Європа професійної підготовки для всіх;
- Європа формування навичок як підвищення якості базової освіти;
- відкрита для світу Європа [19].

Саме ці ідеї поширення інтеграційних принципів на розвиток науки й освіти знайшли своє оптимістичне продовження на всіх основних етапах Болонського процесу – від Лісабонської Конвенції (1997) й Сорбонської декларації (1998) чотирьох міністрів освіти Об'єднаного Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, Федеративної Республіки Німеччини, Італії та Франції, Болонської декларації 30 міністрів освіти у 1999 р., Празького комюніке представників урядів 33 країн Європи у 2001 р. та до Берлінського комюніке

представників урядів 40 країн у 2003 р. Проголошено, що Болонський процес:

- добровільний;
- полісуб'єктний;
- грунтується на цінностях європейської освіти і культури;
- не нівелює національні особливості освітніх систем різних країн Європи;
- багатоваріантний;
- гнучкий;
- відкритий;
- поступовий [3].

Аналізуючи проблеми оптимізації розбудови освіти і науки в Україні міністр освіти і науки України В.Г.Кремень відзначає, що „наука як сфера продукує нові знання, та освіта як сфера, що олюднює знання і насамперед забезпечує індивідуальний розвиток людини, є найбільш пріоритетними суспільними сферами у XXI ст." [4].

Безсумнівно, всі складові компоненти Болонського процесу слід сприймати у форматі прогресивних освітянських тенденцій третього тисячоліття передусім тому, що у теоретичному і практичному аспектах саме за такою схемою розвивається освіта і наука в Україні з часу її незалежності.

При розгляді проблем формування „європейської свідомості" природно напрошується порівняння ситуації в Західній і Східній Європі. Нажаль, тоді як на Заході інтенсивно розвиваються інтеграційні процеси, на Сході з початку 90-х рр. явно переважали дезінтеграційні тенденції, головна з яких – розпад великого геополітичного простору, який віками складався навколо Росії. У деяких державах, що виникли на території колишнього Радянського Союзу, утвердилися режими, далекі від справжньої демократії. Там нерідко виявлялися агресивний націоналізм, ксенофобія, гостра ворожнеча до сусідів, що в окремих випадках доходила до озброєних конфліктів. Це знаходить певне відображення і в спрямованості виховання молоді.

Творена співдружність незалежних держав (СНД) поки являє собою досить аморфне об'єднання, в його рамках підписані сотні різноманітних документів, але значна частина з них фактично не реалізується. Поступаючись за цілим рядом інтеграційним параметрам Європейському Союзу, Співдружність має і потенційно сильні сторони у сфері культури і освіти. В той час, як між західноєвропейськими державами зберігаються жорсткі мовні кордони, що серйозно обмежують культурне співробітництво, у країнах СНД загальним засобом міжнаціонального спілкування безумовно залишається російська мова. Нею володіє не лише вся соціально-політична і культурна еліта, але й більшість населення, а у вищих навчальних закладах викладання багатьох предметів здійснюється російською мовою; вона залишається важливим каналом прилучення народів цих країн до вершин світової культури. Зазначимо, нарешті, що мільйони людей, які відносяться до корінного населення пострадянських республік, з ностальгійним співчуттям згадують про те, що ще зовсім недавно вони були громадянами великої країни, що обіймала простір від Чорного і Балтійського морів до Тихого океану з основним центром у Росії.

Уявляється, що форсування інтеграційних процесів у сфері культури, як цього бажає значна частина політиків Росії, спираючись в основному на ностальгію – шлях не лише малоефективний, а в сучасних умовах небезпечний для самої Росії, передусім. Наведемо в зв'язку з цим думку російського автора О.Куртова. Відзначаючи скорочення культурного впливу Росії на країни СНД, він пише: „Якщо нинішні тенденції збережуться, то через півтора десятки років на зміну поколінню, поки що об'єктивно орієнтованих на російську мову, прийде нове покоління, для якого Росія, її культура і інтереси або пустопорожній звук, або, ще гірше, – деякий демонічний образ історичного ворога" [8, 75].

Література:

1. Бурдьє П. Практичний глузд /За ред. С.Йосипенка. – Пер. з фр. – К.: Український центр духовної

культури, 2003. – 503 с.
2. Европейская интеграция, большая Гуманистическая Европа и культура /Под ред. проф. Глухарева Л.И. – М.: УРСС,1998. – 320 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. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
5. Куртов А.А. Интеграционный процесс в СНГ и проблемы национальной безопасности Российской Федерации //Росиия и современный мир. 1997, № 3. – С. 75.
6. Мацуура К. Предисловие //Всемирный доклад по образованию 2000: Право на образование для всех в течение всей жизни. – М.: ЮНЕСКО, МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С. 6.
7. Міжнародна взаємодія в освіті: організація та програми //Василюк А., Корсак К., Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки. – Ніжин: Ред.-вид. відділ НДПУ, 2002. – С. 45-56.
8. Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XX1 века, представленный ЮНЕСКО. – Париж, 1997. – С. 239.
9. Пащенко В. Православ’я в новітній історії України. Частина перша, частина друга. – Полтава, 1997, 2001.
10. Пащенко В. Греко-католики в Україні. – Полтава, 2002. – 615 с.
11. Флиер А.Я. Культура как смысл истории //Общественные науки и современность. – 2000. – № 6. – С. 150-151.
12. Bulletin officiel de l’éducation nationale, 1995, № 8.
13. Bühl W.L. Eine Zukunft für Deutschland. München, 1995.
14. Conseil de l’Europe. Education. Document CDPS CP /96/, 7.
15. Historie. Classe terminale. Le Monde actuel /S.Berstein et P.Milza. – Paris, 1991.
16. Lescot B., Sinou J. Les institutions françaises et européenes, la coopération internationale. – Paris, 1981.
17. L’espace éducatif européen. – Paris, 1992. – P. 172-173.
18. News letter, 1992. № 5. – P. 3-10.
19. Resolution of the Council and the Ministers of Education Meeting Within the Council on the European Dimension in Education (24 May 1988), – ATEE News. – 1992/1993. – 38/39. – P. 31-32.
20. Rougemont D. L’avenir est notre affaire. – Paris, 1978.

УДК 378. 147

А.В. Іванчук
м. Вінниця

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ВИНАХІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УЧНІВ І СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми. Потреби суспільства XXI століття обумовлюють зміни в трудовій підготовці учнівської молоді. Зокрема, переважно ремісниче наповнення змісту трудового навчання входить у протиріччя із суттю інформаційно-технологічної революції нашої доби, яка винесла проблему якості людського потенціалу на вістря стратегії сталого розвитку людської цивілізації.

Відповідно традиційну спрямованість на перетворювальну діяльність людини з обробки деревини й металу необхідно доповнити іншими видами. Насамперед, звертають увагу на такі об’єкти перетворювальної діяльності, як : побут, розваги, навчання, виробнича сфера, управління [11]. Нове наповнення змісту трудового навчання дозволить створити в учнів більш ширші уявлення про різноманітність перетворювальної діяльності людини. Концептуальною основою для інновацій є проектно-технологічний підхід.

Відомо, що техніка є родовою ознакою проектно – технологічної діяльності. Поняття техніки розуміють у широкому контексті як сукупність засобів (предметів) для досягнення різних цілей у виробничій і невиробничій сферах діяльності людини. Ознакою технічних засобів прийнято рахувати використання таких форм руху матерії, як механічна, фізична, хімічна, мікробіологічна [13].

В основі проектно-технологічної діяльності лежить розв’язування технічних завдань, де об’єктами перетворювальних дій є пристрої, способи, речовини. За результатами розв’язань їх поділяють на винахідницькі, конструкторські, технологічні, діагностичні.

Специфічною ознакою винахідницьких завдань є творча пошукова діяльність, як вияв і критерій творчих здібностей людини. Результати їхнього розв'язання створюють фонд інтелектуальної власності країни, який прийнятий за один із показників рівня цивілізованості й джерела поступального розвитку.

З позицій ретроспективи винахідництво нерозривно пов'язано зі становленням і розвитком людської цивілізації, відлік якої ведуть від винайдення найпростішого знаряддя праці (кам'яної сокири) і найпростішого механізму (колеса на осі). Однак наявний патентний фонд, створений переважно за останні 130 років (перший російський патентний закон був прийнятий у 1870 році), а наукові дослідження алгоритмічно-евристичного керування мисленням при навчальному винахідництві започатковані приблизно 50 років тому.

Одним із підтверджень актуальності перетворювальної діяльності зі створення інтелектуальної власності стали сорок тисяч патентів на винаходи, видані винахідникам в Україні протягом 1991-2001 років [7].

Наведені аргументи, на нашу думку, підкреслюють значні потенційні можливості винахідницької діяльності учнів і студентів у заповнені прогалини з інтелектуальним наповненням змісту трудової підготовки школярів.

Оскільки розв'язання винахідницьких завдань можливе лише шляхом розумових процедур, то природно, що основою навчального процесу буде проблемне навчання. Однак у теорії проблемного навчання, що розроблена ще в 60-70-ті роки XX століття, украй мало прикладних технологій, а з навчального винахідництва вони взагалі відсутні.

Таким чином, висвітлення можливих шляхів використання проблемного навчання для формування вмінь винахідницької діяльності учнів і студентів є важливим педагогічним завданням.

Аналіз останніх досліджень. Різні аспекти впровадження в навчальний процес методів активізації й стимуляції розв'язків творчих технічних завдань розглядали вітчизняні дослідники: М.А. Віднічук, Р.С. Гуревич, А.А. Давиденко, М.І. Меєрович, В.О. Моляко, Г.С. Пігоров, Д.В. Чернілевський та ін. [2-4, 6, 8, 9, 12, 14].

Зокрема, проаналізовано розвиваючі функції теорії розв'язування винахідницьких завдань, визначено умови навчання алгоритмічно-евристичним пошуковим методам, розроблені класифікації творчих якостей, необхідних для визначення рівнів навчальних досягнень та ін.

Невирішені питання проблеми. Відомо, що основою алгоритмічно-евристичного керування мисленням у процесі пошуку технічних розв'язань винахідницьких завдань є алгоритм розв'язування винахідницьких завдань Г.С. Альтшуллера.

Однак для ефективного його використання в навчальному процесі потрібна пропедевтична підготовка суб'єктів творчої діяльності з таких основоположних питань, як: винахідницька ситуація (ВС); винахідницьке завдання; об'єкт, предмет і мета винаходу; технічне розв'язання винахідницького завдання; механізм утворення рівнів винахідницької діяльності та ін.

Характерно, що більшість дослідників не розглядає зазначені аспекти, що є однією з причин персоніфікації алгоритмічно-евристичної методики технічної творчості учнів і студентів та низької ефективності формування якостей творчої особистості.

Метою нашої роботи є визначення способів постановки (створення) проблемних ситуацій для пошукової діяльності, спрямованої на розв'язання винахідницьких завдань із загальновідомими об'єктами винаходів

Завдання дослідження є такі: аналіз ознак винаходів учнів і студентів; критерії вибору навчальних ВС; аналіз творчих якостей, які потрібно створити і розвинути під час навчання; принципи використання проблемного навчання для розроблення алгоритмічно-евристичного керування мисленням студентів (учнів) у процесі навчальної пошукової діяльності з усунення недоліків технічних систем**.**

Виклад основного матеріалу дослідження. З науково-популярних публікацій відомий вислів: потреба –"мати" винаходу. Отож, розглянемо умови, що створюють мотивуючі

потреби до винахідництва в небайдужих і творчих особистостей.

Передусім суб'єкт творчої діяльності повинен зіткнутися чи бути введеним у контекст ВС. Для людей, які отримують патенти на винаходи (винахідників), такі ситуації виникають природним шляхом у процесі виконання фахових обов'язків (професійної діяльності). Перед учнями і студентами штучно ставляться навчальні ВС, а технічні розв'язання винахідницьких завдань, що випливають із них, відомі для викладача (контрольна відповідь – авторське свідоцтво чи патент на винахід).

Поняття новизни одержаного результату в процесі навчального винахідництва не є глобальним (відоме для необмеженого кола осіб) і тому не може бути ознакою винаходу (не є патентоспроможним). Його новизна відповідає поняттю "відкриття для себе" невідомих способів і прийомів інтелектуальної перетворювальної діяльності, тому доречно говорити про навчальний винахід як засіб розвитку творчих здібностей.

Також принципово, що розумовий процес винахідника мало керований і не завжди піддається алгоритмізації, а для учнів і студентів без послідовного алгоритмічно-евристичного керування мисленням одержання технічного розв'язання навчального винахідницького завдання взагалі неможливе.

Розглянемо механізм утворення та суть ВС. У розкритті цього питання необхідно розуміти, що переважна більшість винаходів стосується вдосконалення вже створених технічних систем (ТС) (об'єктів) – це засіб їхнього еволюційного розвитку.

Будь-яка ТС є сукупністю конструктивно, функціонально і технологічно взаємодіючих елементів, що створюють властивості, необхідні й достатні для досягнення різних цілей у виробничій і невиробничій перетворювальній діяльності людини.

Принципово, що кожна ТС створюється для вузького діапазону вхідних умов функціонування чи вхідних параметрів [12]. У процесі експлуатації вони зазнають не тільки фізичних змін (зносу) чи амортизації (перенесення вартості на створювану продукцію чи послуги), але й змін вхідних умов функціонування відповідно до всезростаючих потреб людини. Ці зміни розлагоджують узгоджену взаємодію елементів ТС, що проявляється у вигляді недоліку як недостатньому виконанні корисної функції.

Природно, що за цих обставин людина намагається внести зміни в елементи чи принцип дії ТС, однак зміст і характер змін стає зрозумілим лише в процесі творчої пошукової діяльності (одержання винаходу). Таким чином, *ВС – це обставини нових умов функціонування ТС, коли конфлікт між потребами в корисній функції, і наявними властивостями висвітлює її недоліки, а засоби для їхнього усунення неочевидні.*

З наведених міркувань випливає *спосіб створення* навчальних проблемних ситуацій (ПС) при вивченні студентами (учнями) поняття ВС. Ним може бути *постановка завдання на формулювання змісту недоліків під час введення нових умов функціонування технічних об'єктів із добре зрозумілими функціями й властивостями.*

Наприклад, розглянемо добре відомий об'єкт – чайник, що запропонований для створення дидактичних засобів у навчальному винахідництві А.М. Маркушою [5]. Навчальну ПС представимо у вигляді двох частин – ситуаційної та проблемної. У ситуаційній частині студенти одержують коротке повідомлення про ТС, а в проблемній частині наведена інформація про нові умови функціонування. Невідомим буде зміст недоліків і шляхи їхнього усунення.

Ситуаційна частина. За допомогою чайника кип'ятять воду на газовій плиті.

Проблемна частина. Що відбудеться, якщо максимально заповнений водою чайник залишити без нагляду на час більший, ніж потрібно для закипання води?

Зрозуміло, що студенти легко сформулюють суть недоліку (вода з чайника загасить полум'я газової плити). Можливим варіантом навчальної ВС є таке формулювання: "Залишений без нагляду на газовій плиті максимально заповнений водою чайник, гасить полум'я й приводить до витікань природного газу. Як бути? "

Дана ВС може стати основою для постановки різних винахідницьких завдань. *Винахідницьке завдання – це вказівка на елементи ТС, що потребують змін для одержання необхідного ефекту з урахуванням обмежень* [12].

Спрямувати мислення суб'єкта творчої діяльності на постановку винахідницького завдання дозволяє чітке визначення мети перетворювальної діяльності. Як правило, метою є усунення одного, а не кількох недоліків в об'єкті винахідницької діяльності. Зокрема, у

нашому випадку варіантом мети є попередження виливання води в процесі закипання.

Правильній постановці винахідницького завдання сприяє також чітке розуміння категорій об'єкта й предмета винаходу, технічного розв'язання винахідницького завдання та винаходу. *Об'єктом винаходу* є пристрій, спосіб, речовина, використання відомої ТС за новим призначенням. *Предмет винаходу* – це винахідницьке завдання. *Технічне розв'язання* – це вказівка (знання) про технічний засіб або їхню сукупність, необхідні для досягнення бажаного результату. Як правило, технічне розв'язання має ознаки конкретного об'єкта винаходу. На основі цього поняття створене директивне визначення *винаходу* як технічного розв'язання винахідницького завдання, що володіє ознаками новизни, суттєвих відмінностей у порівнянні з прототипом та позитивним ефектом [1, 8, 13]. Ефект необхідно розуміти як результат застосування технічного розв'язання в заданих умовах. Рекомендують також розрізняти поняття ефективності технічного розв'язання, бо під ним розуміють показник пристосованості до розв'язання конкретної задачі [10].

Відомі й інші визначення винаходу, що використовуються в алгоритмічно-евристичній методиці керування мисленням під час розв'язування винахідницьких завдань учнями і студентами. Наприклад, *винахід* – це технічне розв'язання, що вказує на шлях (засіб) усунення технічного протиріччя [1, 2, 9, 12]. В.О. Моляко пропонує узагальнене визначення *винаходу* як нового розв'язання технічного завдання, що має позитивне значення для виробництва, культури, обороноздатності країни тощо [6].

Ідея винаходу генерується тільки в результаті розумової діяльності. Так, наприклад, академік А.М. Крилов наголошував, що технічна ідея – це всього один відсоток усієї пошукової роботи. Іншими словами,ідея створюється після підготовчої роботи. Тому в навчальному винахідництві широко використовується концепція творчих здібностей особистості французького дослідника А. Моля, зокрема, ними є вміння перебудовувати (комбінувати) елементи в полі свідомості, щоб досягти виконання операцій у полі явищ.

Підґрунтям для алгоритмічно-евристичної методики технічної творчості учнів і студентів є евристичний принцип чеського дослідника В. Больцано (сформульований більше ста років тому), про те,що винахід з'являється шляхом визначення мети й відсікання непродуктивних напрямків пошуку.

Отже, алгоритмічна діяльність безпосередньо не створює винахідницьку ідею, вона лише дозволяє швидше досягти позитивного результату (знаходження технічного протиріччя). Сама ж ідея виникає завдяки асоціативно-аналогійним процесам творчого мислення після підготовчого етапу алгоритмічної діяльності. Підтвердженням цього механізму створення навчального винаходу є доведений дослідним шляхом Г.С. Альтшуллером факт появи технічного розв'язання винахідницького завдання на основі евристичних принципів і прийомів, поданих у необхідний момент.

Узагальнений алгоритм творчої технічної діяльності складається з таких етапів:

1) аналіз винахідницької ситуації (визначення мети й постановка винахідницького завдання);
2) побудова моделі винахідницького завдання (відсікання непродуктивних напрямів пошуку);
3) аналіз моделі (вибір елемента, що підлягає зміні або заміні);
4) усунення технічного протиріччя (технічне розв'язання винахідницького завдання);
5) оцінка одержаного результату.

Процес мислення суб'єктів алгоритмічної творчої технічної діяльності ґрунтується на трьох стратегіях : *виявлення технічного протиріччя, уточнення технічного протиріччя, спосіб винаходу.*

Стратегія виявлення технічного протиріччя тристадійна: стадія обробки ВС, стадія формулювання ідеального кінцевого результату та стадія формулювання суті конфліктних відносин (технічного протиріччя). Цей вид стратегії спрямовує творчий пошук на перших трьох кроках узагальненого алгоритму.

Стратегія уточнення технічного протиріччя дозволяє вийти на фізичні причини конфліктних відносин, бо основа будь-якої дії має фізичну природу. Як правило цю стратегію використовують під час створення першого прототипу ТС. Однак для умов

винахідницьких завдань, що мають на меті внесення незначних змін її не розвивають. У цьому випадку подальше спрямування мислення досягається шляхом застосування емпірично визначених евристичних прийомів, що є логічним каркасом переважної більшості технічних розв'язань.

Стратегія способу винаходу поки що немає однозначно окреслених стадій. Її завдання полягає в створення умов для наведення на засіб, що ефективно усуває технічне протиріччя, надаючи об'єктові винаходу нових властивостей і функцій. Основою стратегії є пошук необхідних перетворюючих дій у локальній області, використовуючи спроби і помилки. Відмінність від традиційного методу спроб і помилок не тільки у звуженні пошукового поля, але й у широкому арсеналі засобів керування мисленням, зокрема, метод універсального евристичного принципу розділення протиріч у просторі і часі; таблиця типових евристичних прийомів; метод речовинно-польових ресурсів; метод аналогій; метод надання гнучкості мислительним процесам (оператори розмір-час-вартість); таблиця застосування фізичних ефектів і явищ; метод моделювання перетворювальних дій при допомозі "маленьких чоловічків" та ін. Локальність області внесення змін забезпечується зосередженістю на одному елементі ТС або на окремій оперативній зоні цього елементу.

Винахідництво цілковито обумовлено професійною діяльності людей, тому більшість ТС призначені для виконання окремих операцій технологічних процесів (спеціальні й спеціалізовані машини). Зрозуміло, що учні і студенти не мають знань про функції і властивості переважної більшості таких ТС, тому вони не можуть самостійно поставити ВС і винахідницьке завдання. Звідси випливає поняття трудності ситуаційної частини ВС, що може бути покладене в основу критерію їхнього вибору в навчальному винахідництві.

Трудність – це якісна характеристика інформації про обставини функціонування технічних об'єктів, яка визначається ступенем докладених інтелектуальних і вольових зусиль для сприйняття суттєвих ознак функцій і властивостей. У свою чергу, ступінь докладених зусиль визначається наявністю в студентів (учнів) опорних знань і вмінь, на основі яких можливе ефективне усвідомлення суті обставин перетворювальної діяльності. Зрозуміло, що з таких компонентів людської діяльності, як ігри, навчання, продуктивна праця, в молоді, домінують перша й друга, тому й найбільш доступні об'єкти винахідництва лежать у цих сферах. Отже, *першим критерієм* вибору навчальних ВС є *ступінь трудності ситуаційної частини*. Показником ступеня трудності ситуаційної частини вибирають відношення величини сформованих прижиттєвих опорних знань і вмінь учнів і студентів до величини необхідних і достатніх знань і вмінь, що дозволяють оперативно усвідомити функції і властивості ТС та їхні недоліки при зміні вхідних умов функціонування.

За ймовірним зростанням критерію ступеня трудності ситуаційних частин ВС розрізняють ряд: побут, розваги, ТС з очевидними функціями і властивостями, спеціальні й спеціалізовані ТС із різних галузей виробничої діяльності.

Однак доступні для розуміння обставини, пов'язані з функціями ї властивостями ТС ще не гарантують ефективного протікання процесу навчального винахідництва, бо різні за характером ситуаційні частини ВС можуть мати подібні проблемні її частини. Останні ж є підставою для формування мети винаходу й постановки винахідницького завдання, що задає характер перетворювальних дій над заданою ТС.

Хоча винахідники й користуються принципом мінімальних змін або так званим логіко-філософським принципом "бритва Оккама"(Вільям Оккам, 1280-1349 рр., богослов), однак технічне розв'язання винахідницького завдання може мати три принципово відмінні за ступенем перетворювальних дій результати: *1) удосконалення прототипу; 2) заміни прототипу; 3) принципово новий об'єкт (неіснуючий до винаходу)* [1, 12].

Природно, що механізми генерування винахідницьких ідей для трьох видів результатів творчої технічної діяльності неоднакові, бо необхідні різні способи надання гнучкості розумовим процесам та різнопланові пошукові концепції.

Таким чином, *другим критерієм* вибору навчальних ВС є *рівень винахідницької діяльності*. Його показник – це відношення кількості пошукових концепцій, що

використовуються для розв'язування винахідницького завдання, до максимально можливої їхньої кількості. Рівень винахідницької діяльності зростає з наближенням показника до одиниці. Однак у навчальному винахідництві обмежуються двома рівнями творчої технічної діяльності.

Для першого рівня винахідницької діяльності зміст перетворювальних дій полягає у використанні готового технічного розв'язання, вибору одного технічного розв'язання з декількох варіантів або частковій зміні відомого технічного розв'язання (прототипу).

Зміст другого рівня винахідницької діяльності полягає у застосуванні таких механізмів реалізації змін, що відповідають синтезу першого прототипу ТС або переходу відомого прототипу на новий принцип дії.

Щоб зрозуміти суть творчих якостей, які потрібно створити й розвинути в учнів і студентів під час розв'язування винахідницьких завдань, розглянемо основні ознаки творчої технічної діяльності. Так, відомо, що структурними компонентами діяльності будь-якого виду є: суб'єкт, об'єкт, мета, засоби, процедура, умови, продукт (результат). Для творчості в галузі техніки невідомі або дуже узагальнені засоби, процедура, результат. Основними результати винахідництва – це оволодіння новими способами дій та оригінальність технічного розв'язання. Цих результатів можна досягти завдяки таким якостям, як: чутливість до ВС, уміння поставити мету й відповідне їй завдання, уміння формулювати технічні протиріччя, здатність по-новому дивитись на явища й обставини їхнього використання.

Наприклад, функціонування однієї з творчих якостей дозволило Г.С. Альтшуллеру ще в дитячі роки відкрити для себе суть винаходу як технічного розв'язання винахідницького завдання. Винахід полягав у тому, що в кінці 30-х років XX століття лід використовували лише для охолодження харчових продуктів, а винахідник запропонував використати його по-новому як засіб, що повільно опускає масивний пристрій шляхом танення льоду (зміни агрегатного стану) [1].

Далі продовжимо розгляд способів створення ПС для чайника як об'єкта навчального винаходу. Отже, щоб відсікти непродуктивні напрямки пошуку технічних розв'язків, необхідно створити модель винахідницького завдання. Структура моделі уточнює зміст конфліктних відносин і містить три компоненти: джерело дії ("інструмент"), приймач дії ("виріб"), енергетичне забезпечення взаємодії (поле).

ПС може бути створена способом постановки вимоги про вибір двох елементів із заданого списку, що адекватно відображають конфліктуючі сторони винахідницького завдання.

Ситуаційна частина. Дано три пари елементів ТС: газова плита і чайник, вода і полум'я, чайник і вода.

Проблемна частина. Вибрати одну пару, що дозволяє скласти модель винахідницького завдання. Склад моделі: інструмент, виріб, поле.

Продуктивна стратегія пошуку забезпечується постановкою ідеального кінцевого результату (ІКР) (ідеальної дії). Характерно, що при його формулюванні обов'язково нехтують критикою про можливість чи неможливість реалізації ідеальної дії.

Способом створення ПС ми також пропонуємо вимогу про вибір одного із запропонованих варіантів. Наприклад, із двох припущень вибрати те, що відповідає ідеальному виконанню функції даної ТС. Перше припущення: чайник сам не допускає виливання води під час закипання. Друге припущення: вода сама відходить від полум'я пальника.

Наступний крок алгоритмічного керування мисленням пов'язаний з формулюванням технічного протиріччя. На нашу думку, ефективним способом створення ПС буде спонукання до його формулювання на основі евристичного правила. Наприклад, дано правило: "При поліпшенні А погіршується Б". Сформулювати за цим правилом наявне в завданні протиріччя, порівнявши ІКР із реальною ТС.

Передостанній крок, що максимально звужує напрямок пошукових дій – це

формулювання фізичного протиріччя, як суперечливої вимоги до властивостей однієї і тієї ж зони вибраного елемента. Способом створення ПС буде постановка завдання про формулювання двох суперечливих властивостей внутрішньої будови чайника.

Для генерування ідеї технічного розв'язання даного винахідницького завдання потрібна ПС, що створена шляхом постановки запитання про внесення змін. Наприклад, можна використати запитання такого змісту: "Що підлягає зміні в чайнику, щоб узгодити суперечливі властивості? "

Таким чином, одержані такі проміжні результати: *винахідницьке завдання (попередити виливання води з чайника при закипанні), модель (чайник і вода), ідеальна дія (чайник сам не допускає виливання води при закипанні), технічне протиріччя (надавши чайникові необхідних властивостей, підвищують складність його конструкції), фізичне протиріччя (рівень води в чайнику піднімається й опускається при її закипанні) та технічне розв'язання навчального винахідницького завдання (додаткова місткість усередині чайника для зменшення рівня води, що кипить).*

Література:

1. Альтов Г.С. И тут появился изобретатель. – М. : Дет. л-ра, 1987. – 126 с.
2. Віднічук М.А. Формування вмінь розв'язувати винахідницькі завдання в курсі фізики загальноосвітньої школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13. 00. 02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 19 с.
3. Давиденко А. А. Діти-інтелектуали, дослідники, творці-винахідники // Обдарована дитина. – 2004. – № 1. – С. 32-37.
4. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія. – К. : Вища школа, 1998. – 229 с.
5. Маркуша А. М. А я сам! : Книга для тих, хто починає майструвати / Пер. з рос. – К. : Техніка, 1997. – 192 с.
6. Моляко В. А. Психология творческой деятельности. – К.: "Знание", 1978. – 48 с.
7. Красовська А. Функціонування і розвиток експертного органу України // Освіта України. – 2002. –19 лист. (№ 15-16). – С. 6.
8. Основы технического творчества / Чус А. В., Данченко В. Н. – К., Донецк: Вища шк., 1983. – 184 с.
9. Пигоров Г.С., Таран Ю.Н., Бельгольский Б.П. Интенсификация инженерного творчества: Потребности, методы, формы организации. – М. : Профиздат, 1989. – 192 с.
10. Птушенко А. Кому нужен этот закон? // Техника молодежи. –2004. – № 2. – С. 47-49.
11. Сидоренко В.К. Проектно-технологічний підхід як основа оновлення змісту трудового навчання школярів // Трудова підготовка в закладах освіти. –2004. – № 1. – С. 2-4.
12. Тетельбаум С.Д. Моделирование и вещественно-полевой анализ изобретательских задач. – Одесса: ОПИ, 1984. – 76 с.
13. Червова Л.В. Изобретение и его объект // Вопросы изобретательства. – 1987. – № 3. – С. 22-25.
14. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

УДК 378. 147 (477)

Т.С. Іваха
м. Київ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ПРЕДМЕТА У ПОЗАКЛАСНИЙ ЧАС

Створення нової системи освіти в незалежній Україні ставить нові вимоги до підготовки національних педагогічних кадрів. Професійна діяльність сучасного вчителя має впливати на виховання особистості, а не лише на формування у неї знань та умінь з навчальної дисципліни. Забезпечення реалізації виховної функції навчання відбувається не лише на уроці, а й у позакласній роботі з предмета. Її організація сприяє гуманізації навчання, спрямовує самоосвіту школярів, викликає позитивне ставлення підлітків до навчання і виховання, розвиває їх творчі здібності, формує розуміння діалектичного

розвитку природи його загальне еволюційне спрямування, передбачає якість знань та виховання підлітків. Отже, в загальній системі безперервної освіти позакласна робота відіграє випереджувальну і прогностичну функцію.

Проте доводиться констатувати, що, незважаючи на значення й освітньо-виховні можливості позакласної роботи, її зміст, форми та види, у тому числі з хімії, все ще не відповідають пізнавальним інтересам учнів, проводиться вона в школах несистематично, в існуючих небагаточисельних хімічних гуртках відсутня належна організація, а активна практична діяльність учнів підмінена спостереженням.

Нами було з'ясовано, що однією з причин такого стану є недостатня підготовка вчителів до її організації. Встановлено, що підготовка студентів до різних аспектів позакласної роботи з навчальної дисципліни ще не знайшла належного відображення у педагогічній літературі та вузівській практиці. Аналіз практичного стану підготовки вчителів до проведення позакласної роботи з предмета у вищих навчальних закладах освіти носить поелементний характер, суть якого полягає у тому, що кожний викладач засобами своєї навчальної дисципліни "закладає" певний елемент у формування умінь майбутнього вчителя здійснювати позакласний навчально-виховний процес у школі.

У посібниках з дидактики, теорії виховання, педагогічної творчості, методики навчання хімії питання організації позакласної роботи з предмета як системи не розглядається. Ці дисципліни вивчаються досить автономно, між ними існують недостатні зв'язки і взаємодія [4]. За висловом В.І. Бондаря "конструктивно-аналітична функція цих дисциплін настільки слабка, що отримані знання та вміння не є достатніми для проектування …" системи позакласних заходів з навчальної дисципліни [4, 3], що не забезпечує підготовку майбутніх учителів до виховної діяльності з предмета в позакласний час. Тому в процесі навчання у студентів формуються знання з певних предметів, і не виробляються навички компонувати їх для проведення єдиного цілісного позакласного заходу.

На недостатність підготовки випускників випускників вищих педагогічних закладів до керівництва навчально-виховною позакласною роботою школярів з предмета вказують О.А. Абдулліна, Ю.К. Бабаський, О.М. Степанов, Г.М. Чернобельська, М.М. Фіцула та ін.

У педагогіці наявне лише одне дисертаційне дослідження, предметом якого є форми та методи підготовки майбутніх учителів хімії до організації позакласної роботи. Проте, його автор, А.С. Сванідзе, обходить увагою дослідження процесу підготовки майбутніх учителів хімії на психолого-педагогічному рівні.

Отже, у педагогіці вищої школи відсутні цілісність і систематичність підготовки майбутніх учителів до організації позакласної роботи учнів з хімії. З огляду на сказане зміст та структура підготовки випускників вищих навчальних педагогічних закладів до організації позакласної роботи учнів є актуальною проблемою педагогіки вищої школи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що виконання позакласної діяльності відбувається на основі готовності до її здійснення. Ми визначили готовність майбутніх учителів до вказаної діяльності як інтегровану особистісну характеристику яка виявляється в їх стійкому бажанні займатись позакласною роботою, прагненні до постійного позакласного спілкування з учнями, ґрунтовному оволодінні методикою організації діяльності школярів з навчального предмета у позакласний час та уміннями здійснювати її практично. Доведено, що зазначена особистісна характеристика складається з мотиваційного, змістового та процесуального компонентів, кожний з яких має якісні та кількісні характеристики. Так, мотиваційний компонент характеризується ставленням студентів до організації вказаної діяльності, змістовий – знаннями про позакласну роботу, а процесуальний – уміннями організовувати цю діяльність. Рівнями сформованості кожного з компонентів є елементарний, репродуктивний, продуктивний та творчий.

На підставі теоретичного обґрунтування готовності було виявлено у 35,1% майбутніх учителів елементарний рівень сформованості мотиваційного компонента досліджуваної якості студентів, у 38,3% – репродуктивний, у 15,7% – продуктивний, у 10,9% – творчий. Відсоток студентів, сформованість змістового компонента готовності яких до організації досліджуваної діяльності відповідала

елементарному рівню, становив 39,6%, репродуктивному – 37,3%, продуктивному – 18,6%, творчому – 4,5%. За рівнем сформованості процесуального компонента готовності майбутні вчителі були розподілені таким чином: 71,2% – елементарний рівень, 15,3% – репродуктивний рівень, 9,9% – продуктивний рівень, 3,6% – творчий рівень готовності до організації позакласної роботи з хімії.

З наведених результатів видно, що готовність майбутніх учителів організовувати навчально-виховний процес з хімії відповідає, в основному, елементарному рівню. Тому майбутнім учителям не вистачає навичок технологічного характеру, які б забезпечували інтеграцію та диференціацію знань з різних предметів для використання їх у нестандартних умовах, а саме, у позакласній роботі з хімії.

З метою усунення невідповідності підготовки майбутніх учителів хімії організовувати позакласний навчально-виховний процес вимогам суспільства виникла необхідність вибору організаційної форми цілеспрямованої підготовки студентів до позакласної роботи.

Аналіз праць та досвіду роботи вузів дали змогу з'ясувати, що в останні роки підготовку майбутніх учителів до окремих видів педагогічної діяльності вважається за доцільне здійснювати під час проведення теоретичних та практичних занять із спеціальних міжпредметних курсів [1, 2, 9]. Висока ефективність підготовки майбутніх учителів у процесі їх вивчення обумовлюється тим, що вони є перспективною формою інтеграції знань і передбачають об'єднання в єдине ціле певних частин з метою використання їх для характеристики процесів взаємозв'язку раніше виокремлених елементів як єдиної сукупності. Погоджуючись із загальноприйнятою у науковій літературі думкою про доцільність та ефективність курсів, ми передбачили, що підготовка майбутніх учителів до організації позакласної роботи з хімії може бути покращена за умови вивчення студентами курсу „Позакласна робота з хімії".

Нами було розроблено програму зазначеного інтегрованого курсу, який з 1995 року впроваджується на природничо-географічному факультеті Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Курс належить до альтернативних і читається за вибором після загальних науково-теоретичних курсів, що дозволяє заглибитись у деталі організації позакласної роботи з предмета. При такій побудові навчального процесу знання з фахових дисциплін використовуються студентами і є основою для формування мислительного "апарату", за допомогою якого вчитель зможе самостійно планувати позакласну роботу як цілісну систему.

Програма курсу зорієнтована на виконання сучасних вимог до позакласної роботи. Тому головна мета курсу "Позакласна робота з хімії" полягає у підвищенні теоретичного та практичного рівнів професійної підготовки майбутніх учителів до позакласної діяльності у школі. Навчально-виховними завданнями курсу передбачено: забезпечити усвідомлення студентами теоретичних основ організації позакласної роботи з хімії; навчити їх комплексно планувати освітньо-виховні задачі позакласної роботи; сформувати у майбутніх учителів практичні уміння планувати і проводити позакласну роботу; навчити студентів визначати зміст і методи позакласної роботи в залежності від конкретних умов та з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, вибирати оптимальну послідовність проведення позакласних заходів; обгрунтовувати вибір засобів, форм та методів позакласного спілкування з предмета; визначати оптимальний об'єм та складність домашнього завдання з позакласної роботи; комплексно аналізувати проведений позакласний захід; ігрове моделювання позакласних заходів або їх фрагментів за створеними студентами розробками та сценаріями.

Курс розрахований на 28 годин:10 годин – лекційні, 10 – лабораторні, 8 – самостійна робота. Вивчення курсу завершується заліком з обов'язковою розробкою і захистом студентами одного з позакласних заходів.

Програма курсу включає організацію як аудиторної так і позааудиторної роботи студентів, що дозволяє забезпечити не лише науковий опис сутності позакласної роботи з предмета, а й практичне навчання її здійснювати. Це відповідає науковим поглядам на те, що знання не можуть бути переданими у готовому вигляді шляхом простого спостереження

або показу, а можуть бути засвоєними лише в результаті певної діяльності, тобто під час виконання певної системи дій. Отже, підготовка студентів до позакласної роботи поєднує теоретичні основи і практичні уміння у формуванні яких провідну роль відіграють активні методи навчання.

У зв'язку з цим до основи проведення курсу покладені діяльнісний та системний підходи. Їхня реалізація спрямована на формування у майбутніх вчителів знань, умінь та навичок до організації та проведення позакласної роботи з предмета. Це відповідає одній із закономірностей процесу навчання студентів тій чи іншій діяльності – безпосереднє їх включення у цю діяльність. З цих міркувань в основу курсу покладено вихідні концептуальні положення, визначені І.А. Зязюном про розуміння позакласної роботи, як комплексу властивостей особистості вчителя, що забезпечують високий рівень його професійної діяльності та положення про те, що педагогічна діяльність, спрямована на керування позакласною освітньо-виховною роботою учнів має відбуватись на рефлективному рівні [8].

Принципами викладання курсу є послідовність дій викладача, поетапне опанування студентом окремих видів позакласної діяльності шляхом виконання певних завдань, пов'язаних з модельованими позакласними ситуаціями та реальними шкільними умовами, відкритий аналіз розроблених студентами позакласних заходів, навчання та одночасний контроль їх знань та сформованості вмінь.

Вивчення курсу характеризується комплексним використанням методів навчання.

До методів діяльності викладача відносяться: розповідь про досвід вчителів з організації позакласної роботи, лекція з методики організації та проведення позакласної роботи у школі, демонстрація обладнання для організації позакласної роботи, показ відеоплівок із записами позакласних заходів, проведених вчителями та студентами. Методами учіння студентів визначені спостереження за організацією досвідченими вчителями позакласних заходів та за позакласною діяльністю студентів, які знаходяться на педагогічній практиці, робота з першоджерелами, моделювання шкільних позакласних ситуацій.

Для навчання студентів здійснювати позакласну роботу використовуються засоби, що відповідають моделі позакласної роботи: хімічний експеримент, розробка сценаріїв різноманітних позакласних заходів, виконання експериментальних завдань та дослідів, які виносяться на виконання учнями в домашніх умовах, виготовлення наочності та обладнання для організації позакласної роботи.

Вивчення курсу складається з читання лекцій, проведення лабораторних занять, організації позааудиторної роботи студентів. Така його побудова підтверджує наявну в педагогічній літературі думку, стосовно того, що в сукупності лекції, лабораторні заняття та самостійна підготовка дозволяють сформувати готовність майбутніх вчителів до проведення позакласної роботи [7].

На лекціях висвітлюється основний зміст теоретичних знань з методики організації та проведення позакласної роботи, встановлюються міжпредметні зв'язки, створюється модель організації позакласної роботи, відбувається формування знань у систему. Теоретичні питання викладаються концептуально з максимальною інформативністю. Вони включають значний матеріал з досвіду позакласної роботи, який сприяє пізнавальній активізації студентів, що демонструє взаємозумовленість теорії та практики навчання.

Лабораторні заняття спрямовуються на моделювання нестандартних ситуацій у позакласний час з урахуванням вікових особливостей підлітків, на моделювання ситуаційно-рольових ігор, на розробку сценаріїв позакласних заходів з використанням теоретичних завдань.

На лабораторних заняттях здійснюється контроль за діяльністю студентів. Контролю підлягають засвоєння лекційного матеріалу (у вигляді фронтальної бесіди), перевірка підготовленості студентів до лабораторного заняття (наявність розроблених ними сценаріїв, ескізів, складених списків першоджерел), виконання демонстраційних дослідів до розроблених ними сценаріїв.

Контроль відбувається з дотриманням таких принципів: всебічності, що передбачає не лише знання теорії організації та проведення позакласної роботи, а й вміння користуватись

ними у позакласний час; індивідуальності – врахування стилю розумової роботи студентів та способу викладення матеріалу; диферинціації – врахування специфіки навчального матеріалу (здатність створення проблемних ситуації та розробка на їх основі ділових ігор або здібності висловлювати думку у рифмованому стилі і створювати сценарії вечорів та КВК); систематичності, що передбачає систему опитування, створену викладачем.

Позааудиторна робота курсу передбачає організацію самостійної діяльності майбутніх учителів, проведення консультацій, залучення їх до наукової роботи, перевірку одержаних ними вмінь та навичок у процесі педагогічної практики.

Психологічно курс побудовано як і інші курси. Він передбачає перебіг зовнішніх та внутрішніх процесів [1]. До зовнішніх процесів належить взаємодія суб'єкта – об'єкта – взаємодія викладача зі студентом. При цьому сприймання і засвоєнні матеріалу дозволяло студентам формувати систему первинних моделей позакласної роботи. Внутрішні процеси – це специфіка студента, зумовлена природою взаємодіяти з оточуючим світом, яка проявляється у створенні власних варіантів рішень.

Вихідною динамічною характеристикою суб'єкт – об'єктної взаємодії, яка виникала у процесі викладання інтегрованого курсу, стало мислення. Проведення курсу дозволило активізувати всі сторони мислительної діяльності студентів: аналіз різних видів позакласних заходів та їх порівняння, синтез раніше виокремлених складових у новий вид позакласних заходів, узагальнення – визначення певної характерної риси для певного виду позакласного заходу.

Все вище сказане дозволило розглядати курс "Позакласна робота з хімії" як самостійний предмет, у якому на основі загальнодидактичних та методичних закономірностей розкривались специфічні задачі, принципи, зміст та методи навчання студентів проводити позакласну роботу з предмета.

Перед його проведенням було зроблено зріз у визначенні рівнів сформованості у майбутніх учителів готовності до цієї діяльності. Одержані результати співпали з одержаними у процесі з'ясування практичного стану підготовки майбутніх учителів хімії до організації ними навчально-виховного процесу у позакласний час. Рівень сформованості у студентів змістового та процесуального компонентів готовності відповідав елементарному і лише показники сформованості у майбутніх учителів мотиваційного компонента досягали репродуктивного рівня.

По закінченню читання курсу було зроблено зріз у визначенні змін, що сталися у сформованості майбутніх учителів змістового компонента готовності. Результати розрахунків дали підстави стверджувати, що знання студентів з методики організації позакласної роботи з хімії значно зросли. Так, після вивчення курсу „Позакласна робота з хімії" збільшився відсоток майбутніх учителів, знання яких відповідали продуктивному рівню сформованості готовності (з 18,6% до 31,81%) та зменшився їхній відсоток на елементарному рівні (з 39,6% до 13,63%). Свідченням тому були заліки, під час яких студенти демонстрували знання методики визначення та обгрунтування теми позакласного заходу, обраного учнями, уміння складати план підготовки до його проведення, відбирати необхідну літературу, писати сценарії.

Проведення курсу у десятому семестрі забезпечило лише дві з трьох визначених А.О. Вербицьким базових форм навчання студентів – навчальну та квазіпрофесійну і не дало можливості вдосконалити їх у навчально-професійній діяльності в період педагогічної практики [5]. Часткове забезпечення студентів уміннями організовувати позакласну роботу ми пояснили тим, що здобуті майбутніми учителями знання та навички не були закріпленими у практичній позакласній діяльності.

Серед побажань щодо поліпшення викладання курсу майбутні вчителі висловили пропозиції частіше відвідувати позакласні заходи у школі з подальшим їх аналізом (18% респондентів) та особисто проводити позакласні заходи (29% анкетованих) у процесі навчання.

До того ж майбутні вчителі висловили пропозицію про доцільність проведення курсу на більш ранніх етапах підготовки студентів до учительської професії, що надасть можливість кваліфіковано підготуватись до проведення позакласної роботи з хімії

студентам-практикантам. На підставі сказаного була необхідна організація практичної підготовки майбутніх учителів, основна задача якої спрямовувалась на формування у студентів мотиваційного та процесуального компонентів готовності.

Тому, з 1997 року викладання курсу "Позакласна робота з хімії" перенесено у 7-й семестр. Це дало можливість студентам поряд із його прослуховуванням відвідувати навчальні заняття у школі, проводити заліковий позакласний захід. Наприкінці сьомого семестру було зроблено проміжний зріз. За його результатами встановлено, що сформованість у майбутніх учителів мотиваційного та змістового компонентів готовності до організації зазначеної діяльності з репродуктивного рівня піднялась до продуктивного; рівень сформованості в них процесуального компонента також зріс і перебував на межі репродуктивного та продуктивного рівнів.

Подальша підготовка студентів до організації позакласної пізнавальної діяльності школярів з хімії відбувається у восьмому семестрі під час проходження ними педагогічної практики, у процесі якої відбувалось формування умінь. Цьому підпорядковані такі види діяльності майбутніх учителів: виконання науково-дослідної роботи студентів та організація ними позакласних заходів з хімії у школі. Передбачено ознайомлення студентів із наявною у школі документацією, виявлення бажання старшокласників займатись позакласної роботою з хімії, з'ясування найбільш цікавих для учнів видів позакласних заходів, визначення майбутніми вчителями орієнтовних напрямків поліпшення позакласної діяльності учнів з хімії. Зазначені види пов'язані з практичною діяльністю студентів, яка передбачає узагальнення та систематизацію знань, їх трансформацію у вигляді неодноразово повторювальних ними окремих дій у структуру позакласної роботи та визначення шляхів подальшої діяльності.

Заключний зріз виявив такі результати підготовки майбутніх учителів до організації ними у школі пізнавальної діяльності школярів з хімії: за кожним із компонентів рівень підготовки досяг продуктивного. Зокрема, збільшився відсоток студентів з 15,7% до 33,69% мотиви організації позакласної роботи яких знаходяться на продуктивному рівні, і відповідно зменшився їх відсоток з 35,1% до 13,04% на елементарному рівні. Водночас збільшився відсоток студентів сформованість у яких змістового компонента готовності досяг продуктивного рівня з 18,6% до 47,82%, і відповідно зменшився з 39,6% до 3,26% на елементарному рівні. Зазнав позитивних змін і процесуальний компонент готовності. Так, збільшився відсоток студентів, уміння яких організовувати позакласну роботу з хімії, що досягли продуктивного рівня з 9,9% до 50%, і відповідно зменшився їх відсоток на елементарному рівні з 71,2% до 19,56%. Отже простежується виразна тенденція до зменшення кількості студентів, чия підготовленість до організації пізнавальної діяльності учнів з хімії у позакласний час перебуває на нижчих рівнях сформованості, і зростає кількість студентів, підготовленість яких до цієї діяльності досягає вищих рівнів сформованості.

Як свідчать результати підготовки майбутніх учителів до організації позакласної роботи з хімії розроблений інтегрований курс дозволив студентам засвоїти провідні ідеї передового досвіду вчителів з організації позакласної роботи, сформувати власне уявлення про методи її проведення, дати професійні знання і сформувати певні вміння та навички; задовольнити вимоги як середньої загальноосвітньої, так і вищої школи і на цій основі сприяти визначенню інтересів майбутніх вчителів у їх подальшій організації на позакласну роботу. Досвід показує, що його проведення є необхідною умовою навчання студентів здійснювати позакласну роботу з предмета. Він допоміг студентам осмислити суть позакласної роботи; дав можливість перейти від діяльності на "дотик" до діяльності, яка спирається на міцні знання, що забезпечило можливість прогнозувати наслідки позакласної роботи і застерігає від стихійності побудови системи позакласної роботи, обгрунтовуючи кожний її елемент та етап, спрямований на об'єктивно діагностований кінцевий результат. Якісно нового рівня досягли студентські розробки позакласних заходів та їх практичне втілення під час проведення педагогічної практики.

Разом з тим доведено, що проведення курсу „Позакласна робота з хімії" має бути завершено формуванням умінь у процесі педагогічної практики. Наслідком такої побудови процесу підготовки майбутніх учителів хімії до організації ними пізнавальної діяльності школярів у позакласний час стало

збільшення кількість курсових та дипломних робіт з методики організації та проведення позакласної роботи. Їх тематика стосувалась підготовки учнів до олімпіад та роботи з обдарованими дітьми, методики організації та проведення позакласних екскурсій з хімії, впливу позакласної роботи на формування пізнавального інтересу школярів.

Таким чином, досвід підготовки майбутніх учителів хімії до організації ними позакласної роботи показав, що підвищення ефективності навчання студентів до виконання зазначеної діяльності можливе завдяки викладання курсу „Позакласна робота з хімії" з наступним формуванням умінь організовувати зазначений процес у процесі педагогічних практик.

Література:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Для пед. спец. вузов. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 139 с.
2. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
3. Биктагиров К.Л., Мухаметзянов Г.В. Психологические механизмы творчества студентов В кн. Педагогика высшей школы: Учеб.-метод. пособие. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1985. – С. 153-165
4. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996. – 128 с.
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
6. Державний стандарт базової і повної середньої освіти //Освіта України. – 2004. – № 5.
7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях:Психологический аспект. Минск.: Изд-во Беларус. ун-та, 1985. – 206 с.
8. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність. К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
9. Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпенко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1997. – 166 с.

УДК 372.854

О.В. Іващенко
м. Київ

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ "МЕТОДИКА РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ХІМІЧНИХ ЗАДАЧ"

Постановка проблеми у загальному вигляді. Особливої актуальності в умовах оновлення нашого суспільства та відродження системи освіти набуває проблема професійної підготовки майбутніх учителів. Основною метою сучасної професійної освіти є підготовка висококваліфікованого, конкурентноспроможного фахівця, який вільно володіє своєю професією, здатного до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальної і професійної мобільності.

Актуальним для такої підготовки є формування у майбутніх учителів уміння трансформувати набуті знання у шкільну практику. У підготовці майбутнього вчителя хімії в цьому плані важливо сформувати уміння навчати учнів розв'язуванню хімічних задач, адже розв'язування задач є одночасно і засобом, і методом навчання хімії, і способом розвитку логічного мислення учнів.

Водночас шкільна практика вказує на невисокий рівень сформованості в учнів умінь розв'язувати розрахункові задачі з хімії. Як було з'ясовано у процесі констатуючого експерименту, однією з причин, що пояснюють дану ситуацію, є недостатній рівень методичної підготовки вчителів, який передбачає, з одного боку, вільне володіння вчителем методами розв'язування розрахункових задач, а з іншого – його здатність до формування відповідних умінь в учнів.

Аналіз матеріалів анкетування вчителів хімії показав, що в 34% учителів уміння навчати учнів розв'язуванню розрахункових задач з хімії сформувалось переважним чином завдяки самоосвіті та

курсам підвищення кваліфікації і 100% вчителів відзначили цілеспрямовану підготовку студентів вищих педагогічних навчальних закладів до навчання учнів розв'язуванню розрахункових задач з хімії як „потрібну" (34%) або „дуже потрібну" (66%).

Вивчення стану викладання у вищих педагогічних закладах України спецкурсів, пов'язаних з розв'язуванням хімічних задач, дало підстави зробити висновок про недосконалість їх змісту та методики викладання, що унеможливлює забезпечення якісної фахової підготовки майбутніх учителів хімії.

Таким чином, необхідність удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів хімії породжує потребу у проведенні наукових досліджень з оновлення її змісту, удосконалення форм і методів.

Одним із шляхів вирішення зазначеної проблеми у нашому дослідженні обрано цілеспрямовану підготовку майбутніх учителів хімії до навчання учнів розв'язуванню розрахункових хімічних задач.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Розглядаючи питання загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів, О.А. Абдуліна, Ю.К. Бабанський, В.П. Безпалько, В.І. Бондар, О.Г. Мороз, З.І. Слєпкань та ін. наголошують на тому, що для підготовки майбутніх учителів у сучасних умовах особливого значення в набуває поєднання фундаментальної освіти та глибокого засвоєння наукових засад професійної діяльності з формуванням практичних умінь і навичок.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури показав, що до умінь, які сприяють реалізації освітніх, виховних та розвивальних завдань навчання учнів хімії і які необхідно формувати у майбутнього вчителя, належить уміння навчати учнів розв'язуванню розрахункових задач.

Як стверджують методисти хімії (Н.М. Буринська, В.І. Дайнеко, Д.П. Єригін, Г.А. Кайгородова, Н.Є. Кузьменко, Н.М. Магдисієва, В.К. Ніколаєнко, П.Н. Протасов, І.П. Середа, О.І. Хохлова, А.І. Шаповалов, Є.О. Шишкін, О.Г. Ярошенко та інші) розв'язування задач сприяє глибокому засвоєнню основних хімічних понять, теорій, законів і розумінню на їх основі хімічних перетворень, служить простим, зручним і ефективним засобом перевірки, систематизації знань, формування умінь і навичок учнів, дає можливість ефективно повторювати матеріал, конкретизувати, розширювати і поглиблювати знання.

Під час аналізу дисертаційних досліджень з проблеми фахової підготовки майбутніх учителів, відповідної психолого-педагогічної та методичної літератури нами було виявлено, що питання підготовки майбутніх учителів хімії до навчання учнів розв'язуванню розрахункових задач залишилося поза увагою дослідників і потребує нагального вирішення.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів хімії до навчання учнів розв'язуванню розрахункових задач та шляхів удосконалення методичної підготовки студентів при викладанні курсу "Методика розв'язування хімічних задач".

Виклад основного матеріалу дослідження. Як кожне професійно-педагогічне уміння, уміння навчати учнів розв'язуванню розрахункових хімічних задач є комплексним, і складається з певних конкретних умінь. Розвинути зазначене вище комплексне уміння за роки навчання майбутнього вчителя у вищому педагогічному навчальному закладі означає сформувати такі конкретні уміння, як:

- досконало, різними способами розв'язувати усі типи розрахункових задач, які передбачені навчальними програмами з хімії для загальноосвітніх навчальних закладів;
- застосовувати методичні підходи до їх розв'язування;
- самостійно складати умови задач;
- пояснювати учням хід розв'язування задач;
- визначати рівень складності розрахункової хімічної задачі та здійснювати контроль навчальних досягнень учнів;
- працювати з методичною літературою та застосовувати досвід інших вчителів у своїй педагогічній діяльності.

Як відомо, формування у студентів уміння самостійно розв'язувати хімічні задачі відбувається впродовж усього періоду навчання на заняттях з різних дисциплін хімічного циклу: під час вивчення загальної, неорганічної та органічної хімії, аналітичної, фізичної та колоїдної хімії, хімічної технології, органічного та неорганічного синтезу та ін. Розв'язування розрахункових задач на заняттях з цих дисциплін має на меті сприяти глибшому засвоєнню основних хімічних понять, теорій, законів, розумінню на їх основі хімічних перетворень, бути простим, зручним та ефективним засобом перевірки і систематизації знань, умінь та навичок студентів, надавати можливість у найбільш раціональній формі повторювати матеріал, конкретизувати, розширювати і поглиблювати знання з конкретної хімічної дисципліни, розвивати логічне мислення майбутніх учителів.

Але навчальними програмами з зазначених вище дисциплін не передбачено під час розв'язування хімічних задач формувати у студентів уміння навчати учнів даному виду діяльності. Викладачі також здебільшого не приділяють належної уваги такій роботі, мотивуючи це браком часу та значним обсягом теоретичного матеріалу.

У курсі "Методика навчання хімії" зазначеній проблемі приділено занадто мало часу (1-2 лекції), що не дозволяє за такий короткий термін сформувати у майбутніх вчителів хімії вміння навчати учнів розв'язуванню розрахункових задач.

Таким чином, виникає об'єктивна необхідність введення до навчальних планів вищих педагогічних навчальних закладів, які готують вчителів хімії, такої дисципліни, яка б забезпечувала цілеспрямовану підготовку студентів до навчання учнів розв'язуванню розрахункових хімічних задач.

Як вже зазначалось, вивчення стану викладання у вищих педагогічних закладах України спецкурсів, пов'язаних з розв'язуванням хімічних задач, лише підтвердило необхідність подальшої роботи по створенню навчальних програм таких спецкурсів, удосконалення змісту існуючих, форм та методів їх викладання.

З метою усунення протиріччя між сучасними вимогами суспільства до професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя хімії та існуючим її рівнем упродовж кількох років у НПУ імені М.П. Драгоманова вивчається курс "Методика розв'язування хімічних задач".

Активний пошук шляхів удосконалення змісту, оптимальних форм, методів та підходів до його вивчення, посилення необхідності впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес вищої школи привели до переведення цієї дисципліни на модульну технологію навчання з рейтинговою системою оцінки знань та умінь студентів, до поєднання групової форми роботи з індивідуальною та посилення ролі самостійної роботи.

Оскільки навчання у вищих навчальних закладах, побудоване в основному на пояснювально-ілюстративних, не стимулює систематичну самостійну роботу студентів, постає питання про організацію навчального процесу таким чином, щоб студент без примусу прагнув до активного й самостійного оволодіння знаннями.

Аналіз вітчизняного досвіду й досвіду розвинених країн світу з проблеми удосконалення професійної підготовки студентів дає всі підстави стверджувати, що модульна система навчання інтегрує в собі все те прогресивне, що накопичено в педагогічній теорії та практиці. Воно базується на головному понятті теорії поетапного формування розумових дій – орієнтовній основі діяльності [4, 12]. Модульна система навчання забезпечує суттєву демократизацію навчального процесу у вищій школі, створює умови для дійсної зміни місця студента у навчанні, перетворюючи його з об'єкта в суб'єкт цього процесу, надає необхідної гнучкості та забезпечує індивідуалізацію навчального процесу.

Модульне навчання, за визначенням академіка В.І. Бондаря – це процес засвоєння навчальних модулів в умовах повного дидактичного циклу, який включає мету і завдання, мотивацію на якісне засвоєння, зміст (навчальний модуль), методи і форми прямої, опосередкованої та самостійної навчально-пізнавальної діяльності, корекцію, самооцінку й оцінку результатів засвоєння знань, умінь та навичок, що входять до його структури [1, 6]. За іншим визначенням модуль – це логічно завершена частина програмового матеріалу з певної

дисципліни, яка складається з пов'язаних між собою у певному співвідношенні теоретичних, емпіричних і практичних компонентів змісту [3, 4], а сам модуль можна розглядати як програму навчання індивідуалізовану за змістом, методами навчання, рівнем самостійності, темпу навчально-пізнавальної діяльності [4, 13]. Виходячи з наведених визначень, можемо зазначити певні відмінні риси модульного навчання від інших систем навчання, а саме:

1. Зміст навчання представлено у вигляді логічно завершених інформаційних блоків – модулів, засвоєння яких відбувається у відповідності з конкретною дидактичною метою.
2. Змінюється форма спілкування студента і викладача: відношення між ними стають більш паритетними, оскільки саме модульна система дозволяє перевести навчання на суб'єкт-суб'єктну основу. Викладач лише координує навчально-пізнавальну діяльність студентів, але це суто цілеспрямоване управління.
3. Кожний студент, працюючи більшу частину навчального заняття самостійно, удосконалює вміння ціле покладання, планування та організації своєї діяльності.
4. Наявність відповідного навчально-методичного забезпечення дозволяє індивідуалізувати роботу з кожним студентом.

Використовуючи дані дослідження П. Юцявіченє з основ модульного навчання, викладені у монографії автора "Теорія і практика модульного навчання", нами було розроблено модульну програму курсу «Методика розв'язування хімічних задач», з урахуванням основних принципів побудови модульних програм: ***принципу цільового призначення*** та ***принципу відповідності комплексних, інтегруючих та конкретних дидактичних цілей.***

Матеріал курсу включає два ***операційних модулі***: «Обчислення за хімічною формулою речовини. Розчини»; «Обчислення за рівняннями хімічних реакцій». Обидва вони спрямовані на досягнення к***омплексної дидактичної мети курсу*** – сформувати у студентів уміння складати та розв'язувати задачі з хімії, здійснювати розрахунки за формулами, хімічними рівнянням, з використанням поняття про розчини, розвивати здатність трансформувати набуті уміння у шкільну практику. Відповідно до комплексної дидактичної мети визначалась ***інтегруюча мета*** кожного з модулів та ***конкретна дидактична мета*** кожного заняття.

В основу управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів на заняттях з курсу «Методика розв'язування хімічних задач» покладено ***принцип зворотнього зв'язку***. У модульному навчанні важливим є той факт, що управління, контроль та оцінювання в однаковій мірі здійснюють і викладач і студент.

Модульним навчанням з курсу «Методика розв'язування хімічних задач»передбачено проведення різних видів контролю за засвоєнням матеріалу курсу. Тому ми на початку роботи з кожним з модулів провели вхідний контроль знань студентів, для отримання інформації про рівень їх готовності до роботи та можливу необхідність проведення відповідної корекції знань. Окрім цього здійснюємо поточний та проміжний контроль після вивчення кожного навчального елемента (експрес-конроль знань засвоєних кожним студентом навчального елемента, самоконтроль, взаємоконтроль та ін.). Це дозволяє своєчасно виявити прогалини у засвоєнні знань і як вхідний контроль, передбачає відповідне доопрацювання навчального матеріалу.

Оскільки до основних завдань курсу належить формування у студентів вміння навчати учнів розв'язуванню розрахункових хімічних задач, для цього у змісті кожного модуля передбачено такі види діяльності, як моделювання фрагменту уроку пояснення учням розв'язування задач та коментоване розв'язування студентами на практичних заняттях задач у складі малих навчальних груп.

Перші результати педагогічного експерименту доводять ефективність використання групової навчальної діяльності, яка від початку й до кінця побудована на сумісних діях і спілкуванні: студенти спільно працюють над виконанням завдань, звертаються за поясненням один до одного, перевіряють правильність виконання. Групова навчальна діяльність „…дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги та співробітництва" [5, 18].

Для здійснення зворотнього зв'язку необхідним етапом навчанняє контроль, що використовується для оцінки знань та складається з колективних та індивідуальних

різнорівневих завдань. Метою такого контролю є формування у майбутніх вчителів хімії здатності трансформувати знання, вміння та навички у шкільну практику Одним зі стимулів до навчання є об'єктивність оцінювання, яку і забезпечує рейтингова система контролю.

Модульна система навчання та рейтинговий контроль оцінки результатів діяльності можуть функціонувати і окремо, але з меншою ефективністю. Підвищений інтерес до модульно-рейтингової форми організації пояснюється, поряд із зазначеними вище перевагами модульного навчання, тим, що:

- рейтинговий контроль враховує поточну успішність студента, значно активізує його самостійну роботу;
- дозволяє більш об'єктивно і точно оцінювати знання студента за рахунок використання бальної шкали оцінювання;
- створює умови для реалізації диференційованого підходу до студентів, що особливо важливо при переході до багатоступеневої системи підготовки спеціалістів;
- дозволяє отримати вичерпну інформацію про індивідуальний темп засвоєння навчального матеріалу, формування відповідних вмінь і навичок кожного студента.

Так, для зручності самоконтролю кожен студент на початку вивчення курсу „Методика розв'язування хімічних задач" отримує „листок рейтингового контролю", в якому зазначається перелік видів робіт, максимальна кількість балів, яку можна набрати за кожний модуль та необхідна мінімальна сума балів для допуску до модульної контрольної роботи. Всі результати поточної успішності студентів паралельно фіксуються і викладачем, що дозволяє своєчасно помічати певні труднощі у засвоєнні студентом навчального матеріалу, шляхом консультування кожного з них, надання їм необхідної персональної допомоги.

Для більшої об'єктивності та точності оцінювання навчальних досягнень студентів за кожний вид діяльності студент одержує певну кількість балів. Під час проведення пошукового експерименту нами було перевірено використання різних шкал оцінювання (шестибальна, дванадцятибальна та ін.), але досвід показав, що для оцінки певних видів діяльності (в основному репродуктивного характеру), для більшої оперативності та зручності обліку успішності студентів доцільно використовувати невелику кількість балів. Так, експрес-контроль (розв'язок однієї задачі з засвоєної теми), коментований розв'язок задачі та моделювання фрагменту уроку з пояснення учням розв'язування задач типу, що розглядався на попередньому занятті, оцінюємо від 0 до 3 балів(в залежності від якості виконання):

0 – незадовільно

1 – задовільно

2 – добре

3 – відмінно.

Такі письмові роботи, як діагностичний зріз засвоєння навчального матеріалу та контрольна робота з модуля, оцінюються по-іншому: оцінці підлягає кожне окреме завдання, в залежності від рівня складності, а сума балів за всі завдання і становить загальну оцінку роботи. Розкриємо сказане на конкретному **прикладі діагностичного зрізу засвоєння навчального матеріалу,** розробленого до першого модуля

1. При взаємодії 19,5 г двовалентного металу з азотом утворилось 22,3 г нітриду. Назвіть метал **(1 бал).**

2. Газова суміш містить кисень об'ємом 2,24 л і сульфур (IV) оксид, об'ємом 3,36 л (н.у.). Визначте масу суміші та її відносну густину за гелієм **(2 бали).**

3. При спалюванні 29 г органічної речовини утворилось 88 г вуглекислого газу і 45 г води. Відносна густина пари речовини за повітрям дорівнює 2. Виведіть молекулярну формулу речовини **(2 бали).**

4. Деякий елемент (X) складається з двох ізотопів ^{20}X і ^{22}X. Молярна частка ізотопу ^{22}X складає 0,1. Визначте елемент, розрахуйте масу його атома (в г) та відносну густину його простої речовини за воднем **(3 бали).**

Таке завдань (з зазначенням кількості балів за кожне завдання) дозволяє студенту ефективніше розпланувати та організувати свою роботу, раціонально розподіливши час на

розв'язування кожної задачі, враховуючи рівень її складності.

Аналогічний підхід до оцінки застосовується і під час складання завдань для самопідготовки до наступного заняття, коли враховується творчий характер завдання.

Приклад завдань для самопідготовки

1. Ознайомитись зі змістом § 27-29 (Буринська Н.М. Хімія: Підручник для 9 кл.), проаналізувати умови задач № 175, 177, 185, 187, 191, 193 та розв'язати їх. Який рівень навчальних досягнень учнів можна визначити за умови розв'язку ними зазначених задач? **(3 бали).**

2. Запропонувати наочність, яку можна використати у навчанні учнів розв'язуванню задач даного типу (схеми, таблиці, алгоритми та ін.). **(3 бали).**

3. Розв'язати задачі (із збірника Ярошенко О.Г., Новицька В.І. "Завдання і вправи з хімії". – К.: Станіца, 2000) № 8, 12, 18, 36 на стор. 109-113. **(2 бали).**

Підготуватись до моделювання пояснення учням самостійно розв'язаних задач.

Таким чином рейтингова система оцінки навчальних досягнень студентів індивідуалізує педагогічний процес, базується на визначенні навчального рейтингу студентів протягом всього періоду навчання, підтверджує можливість досягнення більш високого рівня підготовки спеціалістів. Ця система дозволяє значно розширити рамки самостійної роботи студентів, суттєво змінити взаємовідносини в ланці викладач-студент [2, 33].

Одержані результати дозволяють зробити такі **висновки:**

1) удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів хімії до навчання учнів розв'язуванню розрахункових задач – об'єктивно існуюча педагогічна проблема;

2) вирішення цієї проблеми можливе через оновлення змісту, форм та методів цілеспрямованої підготовки шляхом впровадження модульно-рейтингової технології у навчально-виховний процес вищих педагогічних закладів освіти, оптимального поєднання групової та індивідуальної форм роботи та посилення ролі самостійної роботи у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів хімії.

Література:

1. Бондар В.І. Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни (на матеріалі дидактики): Навчальний посібник для викладачів, аспірантів, студентів вузів / МО України. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1999. – 48 с.

2. Козак Ф.В., Сверида Б.В. Модульна система організації навчального процессу та рейтинговий контроль знань студентів //Проблеми вищої школи. – 1994. – Вип. 81. – С. 32-35.

3. Методика здійснення комплексної діагностики знань студентів з курсу загальної фізики: Методичні рекомендації /За ред. М.І. Шута/. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – 14 с.

4. Шамова Т.И., Перминова Л.М. Основы технологии модульного обучения. // Химия в школе. 1995. – № 2. – С. 12-15

5. Ярошенко О.Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика: (На матеріалі вивчення хімії). – К.: Партнер, 1997. – 208 с.

УДК 378.147

О.В. Кареліна
м. Тернопіль

ВПЛИВ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА НА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Українське суспільство охоплене впливом світових тенденцій інформатизації. Інформатизація сфери освіти повинна випереджувати інформатизацію інших напрямів суспільного життя, оскільки саме тут закладаються соціальні, психологічні, загальнокультурні, а також професійні передумови

інформатизації всього суспільства [11, 277].

XXI століття є епохою постіндустріалізації. Знання та інформація є не тільки "агентом трансформації постіндустріального суспільства", але й "стратегічним ресурсом" такого суспільства, вважає Белл. В цьому контексті він формулює проблему інформаційної теорії вартості. "Коли знання у своїй систематичній формі залучається до практичного перетворення ресурсів (у вигляді винаходу або організаційного вдосконалення), можна сказати, що саме знання, а не праця є джерелом вартості," – пише він. У цих умовах є необхідним новий підхід до економіки, який, на відміну від домінуючих підходів, що акцентують на тій чи іншій комбінації капіталу і праці в дусі трудової теорії вартості, розглядав би інформацію і знання як "вирішальні змінні постіндустріального суспільства", подібно до того, як праця і капітал розглядалися як "вирішальні змінні індустріального суспільства" [3, 59].

Нове суспільство працює у віртуальному середовищі – віртуальний продукт, віртуальна праця, віртуальна організація, віртуальні гроші прискорюють економічні транзакції. Це приводить до того, що комп'ютерні технології стають головним засобом і середовищем економічної діяльності [3, 77].

Тому є гостра необхідність формування вмінь і навичок використання інформаційних технологій у студентів економічних спеціальностей вищих закладів освіти. Зараз ще недостатня кількість українських економістів володіє вміннями застосовувати інформаційні технології у професійній діяльності. Це породжує актуальну соціально значущу проблему, яка полягає у неефективному використанні матеріальних та трудових ресурсів, зниженні темпів розвитку економіки України, унеможливленні інтеграції із світовими економічними структурами.

Процес навчання сучасної людини не закінчується у школі, коледжі, ВНЗ. Він стає неперервним. Система неперервної освіти – не декларація, а потреба кожної людини. Тому вже виникла необхідність не тільки в очній, а й у дистанційній освіті [8, 14].

Дистанційне навчання є однією з форм отримання освіти, при якій у навчальному процесі використовуються кращі традиційні та інноваційні методи і засоби навчання, що базуються на комп'ютерних та телекомунікаційних технологіях. Основу освітнього процесу при дистанційному навчанні складає цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна робота студента, який може навчатись на відстані від закладу освіти, за індивідуальним розкладом, маючи комплект навчальних матеріалів і можливості контакту з викладачем та іншими студентами.

В одному із оглядів UNESCO стосовно ролі університетів в майбутньому інформаційному суспільстві прямо констатується, що "Нові інформаційні технології, особливо Internet, докорінно змінюють доступ до інформації, навчальний процес та наукову роботу, спосіб дослідження, відкриття нового, викладання та навчання; … майбутнє університетів прямо залежить від їх здатності адаптуватися в новому інформаційному суспільстві і відповідати вимогам ще більш чутливого до нових технологічних змін ринку праці" [12, 143]. Тому зараз практично усіма вищими навчальними закладами України активно проводиться робота із впровадження дистанційної форми навчання.

Сучасні інформаційні мережеві технології дають можливість не просто перевести навчальний процес у цифровий вигляд або замінити навчальну аудиторію, викладача та підручник комп'ютером, вони дозволяють змінити парадигму навчального процесу, створити нову навчальну культуру. Дистанційна освіта перейшла від традиційної системи передачі знань, побудованої навколо викладача, до віртуального навчального середовища і навчальної громади, орієнтованих на студента [15, 161].

Постає питання про роль викладача у новій моделі навчання. У перші роки впровадження дистанційного навчання в Україні типовою була думка, що робиться спроба замінити викладача комп'ютером і анулювати цінності людського спілкування. Зараз дистанційне навчання досліджується багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими. Професор В.М. Кухаренко очолює Проблемну лабораторію дистанційного навчання при НТУ "ХПІ", де розробляються навчальні курси з багатьох предметів для дистанційного вивчення, у лабораторії також працюють В.О. Кравець, О.В. Рибалко [6]. Великий пласт проблем у галузі дистанційного навчання вивчається в Інституті педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України [4]. Професор С.О. Сисоєва, очолює творчу

групу з популяризації і широкого впровадження дистанційної форми навчання в освітній системі України [13], до якої входимо і ми. Перші в Україні дистанційні навчальні курси були створені у Міжнародному науково-навчальному центрі ЮНЕСКО інформаційних технологій і систем Національної академії наук і Міністерства освіти і науки України, який очолює В.І. Гриценко і де працюють такі вчені як С.П. Кудрявцева, В.В. Колос, А.Ф. Манако, К.М. Синиця, Р.Д. Усенко, Т.П. Довгялло, Я.М. Антонюк, С.І. Зарицька [1]. І. Катерняк, А. Фурда з Львівського інституту менеджменту проводять дистанційне навчання за програмою МВА. Також у західноукраїнському регіоні питання дистанційного навчання вивчають Гвоздьов С., Лобода В., Томин М. [15]. Більшість досліджень присвячені створенню навчальних курсів, а питання про роль викладача у процесі дистанційного навчання висвітлено ще недостатньо.

Метою статті є з'ясувати аспекти дистанційного навчання, які залежать від особистості викладача, його професійної майстерності та комунікативних здібностей та розкрити механізм підвищення ефективності дистанційного навчання шляхом цілеспрямованого впливу викладача на усіх учасників дистанційного курсу.

Ми не погоджуємось з думкою про те, що з повсюдним введенням дистанційної форми навчання викладачі стануть непотрібні, їх замінять комп'ютери.

Не можна правильно зрозуміти відношення "людина – машина", не розглядаючи людину як суб'єкт, а машину – як знаряддя праці. Машина являє собою уречевлення сутнісних сил людини [9, 5-6]. Комп'ютер та інформаційні технології – лише засоби, інструменти в руках викладачів і студентів [16, 10]. Ці засоби наближують до відвічної мети педагогіки: сформувати особистість студента, передати знання, навички і уміння. Із зміною форми суть процесу навчання не змінилась, талановите керівництво, яскрава особистість викладача необхідна для успішного навчання.

Першим кроком у дистанційному навчанні є створення навчально-методичного забезпечення курсу, яке містить теоретичний матеріал, завдання для формування практичних навичок та умінь і систему перевірки успішності освоєння матеріалу, що може містити тести і творчі завдання. Створення дистанційного курсу потребує високої професійної майстерності групи викладачів – знавця предмету, психолога, педагога, програміста, бажано також використати досвід сценариста і режисера [10, 6]. Пізніше ми вносили корективи до курсу у зв'язку з відкриттями у науці чи з метою вдосконалення взаємодії із студентами. Дистанційний курс, як і дистанційне навчання є відкритою системою. Процес створення курсу не можна обмежити часовими рамками. Щоб бути потрібним і конкурентноздатним, він повинен постійно вдосконалюватись, акумулюючи досягнення минулих років і найновіших розробок у предметній галузі, педагогіці, психології, теорії спілкування [3, 15]. Також часто доводиться вносити зміни до курсу в зв'язку з особливостями сприймання студентів чи при адаптації курсу для нової групи слухачів. Наприклад, професор В.М. Кухаренко із творчою групою проблемної лабораторії дистанційного навчання НТУ "ХПІ" зіткнулись із серйозною проблемою при адаптації навчальних курсів для глухих студентів – виявилось, що словниковий запас таких студентів значно збіднений у порівнянні із звичайними студентами. До розв'язання проблем адаптації курсів для людей з особливими потребами потрібно залучати психологів.

Після створення курсу ми починали роботу із студентами. Відстань між студентами та викладачем – це спільна ознака дистанційного і заочного навчання. А фактором, який зумовлює принципову відмінність цих форм навчання є можливість при дистанційному навчанні мати постійне спілкування студентів з викладачем та між собою. Засоби спілкування у дистанційному навчанні ми поділяємо на дві групи: синхронні та асинхронні.

Для реалізації синхронного спілкування всі учасники дистанційного курсу повинні у визначений час бути на он-лайн у середовищі спілкування. Прикладами синхронного спілкування є відеоконференції, які дозволяють учасникам бачити один одного, вести дискусії, спостерігати досліди чи інші дії з предметом вивчення. У такій формі доцільно проводити лекції з використанням наочності, зустрічі з видатними людьми у галузі, що вивчається, здійснювати підсумкову перевірку знань, оскільки при дистанційному навчанні

суттєвою проблемою є ідентифікація студента.

Ще одним видом синхронного спілкування є чат, коли студенти та викладач можуть обмінюватись текстовими повідомленнями (текстовими чи голосовими) у режимі реального часу. Така форма спілкування використовується при поточному опитуванні студентів, обговоренні дискусійних питань, роботі проектних студентських груп. У багатьох дистанційних курсах практикується щоденний час для чату, переважно він відбувається ввечері і призначений для обговорення поточних питань, що виникли протягом дня. На такому чаті присутній викладач і бажаючі студенти. Про чат з метою опитування чи обговорення проблеми студенти повідомляються попередньо, щоб кожен міг привести свій робочий графік у відповідність до розпорядку роботи дистанційної групи.

Синхронне спілкування дозволяє викладачу реалізувати у курсі такі прогресивні методи як мозковий штурм, проектні групи. Метод мозкового штурму являє собою стратегію взаємодії, яка дозволяє студентам ефективно генерувати ідеї. Цей метод заохочує членів групи мислити творчо і розвивати ідеї інших членів групи. Метою методу є створення фонду ідей з деякої теми. При мозковому штурмі виключається критицизм, заохочуються вільні асоціативні судження. Проектна група студентів працює над практичною проблемною ситуацією (case-study). Спілкування між членами групи призначене для координації роботи та обговорення проблем, що виникають.

Позитивним при дистанційному навчанні є запис і збереження у файлах усіх обговорень, конференцій тощо. Процес обговорення може бути цікавий з точки зору оцінки динаміки обговорення, еволюції позицій учасників. Також цими матеріалами можуть користуватись студенти, які не брали участі в обговоренні чи ті, у яких виникли додаткові питання.

Синхронне спілкування не тільки допомагає опанувати навчальну дисципліну, а і формує вміння чітко формулювати думки, обґрунтовувати та відстоювати свою позицію, спілкуватись, а тому розвиває особистість студента.

Однак, одна із головних ідей дистанційного навчання полягає у тому, щоб зробити процес навчання максимально зручним для студента, усунувши залежність від часу та місця спілкування. Тому не можна перенасичувати дистанційний курс заходами, що базуються на синхронному спілкуванні. Велика частина курсу опрацьовується студентами асинхронно.

Одним із засобів асинхронного спілкування є листування електронною поштою. Викладач за допомогою листів повідомляє студентів про події курсу, вказує на досягнення та типові помилки. Студенти мають змогу задавати у листах питання. Щоб відповідь була актуальною для студентів, викладач повинен щодня опрацьовувати їх запити.

Іншим засобом асинхронного спілкування є форуми, які полягають в колективному обговоренні проблеми на web-сайті. Один із учасників (викладач чи студенти) розпочинають дискусію, формулюючи проблему. Далі учасники висловлюють свої думки у вигляді повідомлень, що продовжують тему, або навіть започатковують нове обговорення. Форуми можуть виникати стихійно як обговорення незрозумілих питань або ініціюватись викладачем з метою активізації студентів.

Комбінуючи засоби синхронного та асинхронного спілкування, ми реалізуємо метод Дельфі, що призначений для вироблення згоди у групи студентів засобами серії анкетних опитувань. Спочатку кожен учасник групи формулює і ранжує ідеї. Далі складають загальний їх список шляхом виявлення ідей, які отримали найвищий пріоритет в учасників, потім другі за значимістю і т. д. Після цього починається обговорення ідей. По закінченні дискусії проводиться голосування, в ході якого члени групи знову ранжують ідеї і порівнюють новий список ідей з початковим.

Нами проводилось дослідження із двома експериментальними групами студентів, які вивчали той самий дистанційний курс. В одній групі практикувалось активне спілкування, а інша просто працювала з навчальними матеріалами. Середній бал у групі без спілкування становив 3,4 бала (за п’ятибальною шкалою), а у групі, де велось спілкування, середній бал становив 4,6 бала. Отже, бачимо, що від викладача, від його активності та розуміння принципів взаємодії із студентами великою мірою залежать результати навчання.

На усіх етапах вивчення дистанційного курсу викладач контролює хід роботи студентів самостійно чи надаючи їм засоби для автоматичної перевірки знань. Щоб проведення дистанційних курсів було економічно вигідним, потрібно його масове застосування, тому велику частину засобів перевірки становлять тести. Для комп'ютерного тестування необхідна електронна версія даних із предметної галузі, що вивчається, а також програмний засіб для ведення діалогу та підтримки даних. Для отримання інформації про рівень засвоєння знань студентом його знання порівнюються з базою даних [14, 158].

Однак ми вважаємо, що тести повинні виконувати не тільки контролюючу, а і навчаючу функцію. Якщо студент не впевнений у правильності відповіді, він повинен мати змогу скористатись довідковим матеріалом. Прогресивним є метод адаптивного тестування [2, 69]. При адаптивному тестуванні складність питань змінюється залежно від відповідей студента. При виконанні одного й того ж адаптивного тесту студент з високим рівнем знань і студент з низьким рівнем знань отримають різні питання: перший – складні, другий – простіші. Відсоткове співвідношення правильних і неправильних відповідей у них можуть збігатись, однак перший студент отримає вищу оцінку, оскільки питання були складнішими. Такий тип тестування піднімає віру у свої сили та заохочує до активнішої роботи. Однак створення адаптивного тесту вимагає значно більших затрат праці викладача, ніж для створення лінійного тесту, оскільки в адаптивному тесті присутні різні за складністю лінії питань, які перетинаються.

Одним із принципів дистанційного навчання є її неантагоністичність іншим формам отримання освіти. Дистанційне навчання просто робить навчання більш доступним для різних груп студентів. Доцільно застосовувати елементи дистанційного навчання для студентів інших форм навчання. Ми переконались у цьому на прикладі використання елементів дистанційного навчання для студентів денної форми навчання Інституту економіки і підприємництва (м. Тернопіль) при вивченні курсу "Інформатика і комп'ютерна техніка" у II семестрі 2002-2003 н. р. Так, методичне забезпечення навчального курсу (програма, тематичний план, лекційний курс, практичні, тестові завдання, тощо) було оформлене у вигляді Web-сайтів (*.html) і розміщене в Intranet.

Ми виділяємо наступні переваги навчальних сайтів у порівнянні із традиційними джерелами інформації [5, 70]:

– індивідуалізація темпів опрацювання курсу за рахунок того, що навчальні сайти є загальнодоступними і студенти у будь-який час можуть їх використовувати;

– періодичне оновлення сайтів у зв'язку з отриманням нових даних чи з метою корегування курсу для різних груп студентів;

– демонстрація прикладів виконання завдань з одночасним унеможливленням копіювання робіт студентами, оскільки збереження файлів у форматі *.html є універсальним для всіх додатків Microsoft Office, однак цей формат не містить інформації про закономірності створення документу (формули в Microsoft Excel, способи створення звітів, описів структури таблиць та інших документів у СУБД Microsoft Access тощо).

Експеримент проводився у групі, де навчаються 20 студентів. У першому семестрі, коли навчання проходило за традиційними технологіями, середній бал групи становив 3,9. У другому семестрі були застосовані елементи технологій дистанційного навчання. У результаті середній бал становив 4,0.

При цьому середній бал десяти студентів зріс, шести студентів – залишився на попередньому рівні, а у чотирьох студентів знизився. Занепокоєння викликала саме остання група студентів. При детальнішому розгляді питання з'ясувалось, що ці студенти отримали незадовільну оцінку за залікову роботу після першого семестру, незважаючи на задовільний середній бал за поточні роботи. Це свідчить про те, що через неможливість індивідуалізації навчання на денній формі вказані студенти протягом семестру користувались допомогою сильних студентів і видавали їх результати роботи за власні. При застосуванні дистанційних технологій, які дозволяють значно більше часу приділити перевірці робіт студентів, можливість обману викладача значно знижується.

Отже, технології дистанційного навчання внесли такі вдосконалення у навчальний процес:

– завдяки асинхронній взаємодії студентів з викладачем збільшилась кількість часу використаного для самостійної роботи студентів з курсом та часу на перевірку виконаних завдань викладачем;

– досягнуто вищий ступінь індивідуалізації вивчення курсу, що реалізується шляхом індивідуалізації темпів опрацювання та перевірки і внесення коректив до усіх робіт студентів;

– з'явилась можливість самостійного вивчення тем у студентів інших курсів, які використовують матеріал курсу у навчанні та професійній діяльності;

– за рахунок подання усіх навчальних матеріалів в електронному вигляді викладач отримує змогу більш оперативно змінювати курс у відповідності до потреб студентів чи до змін у предметній галузі.

Таким чином, кращі елементи педагогічної методики, що виникли у середовищі дистанційного навчання викладач може запозичувати для підвищення ефективності інших форм навчання.

Водночас ми відзначаємо і негативні сторони дистанційного навчання, які полягають у тому, що навантаження і відповідальність викладача при дистанційній формі навчання не зменшується, а навпаки зростає у багато разів із наступних причин:

– значних затрат часу та високого професійного рівня вимагає створення усіх компонентів дистанційного курсу: теоретичного матеріалу, практичних завдань, тестів та контрольних завдань;

– викладач координує спілкування у ході вивчення курсу, а тому у його обов'язки входить ведення дискусій, листування, своєчасний аналіз виконаних завдань та інше; лише спілкування студентів з викладачем та один з одним може зробити дистанційне навчання повноцінним;

– створюючи та ведучи дистанційні навчальні курси викладач оволодіває новими методами та прийомами роботи, які потрібно впроваджувати у практику роботи інших форм навчання.

Отже, можемо зробити висновок, що викладач дистанційного навчання не тільки слідкує за усіма кроками студента на шляху навчання, але й допомагає йому в цьому через безпосереднє спілкування. Така освіта якнайбільше сприяє тому, що випускник вищого навчального закладу може стати сучасною людиною, тобто особистістю, що знає, як вчитись та яким чином змінюватись [6, 118]. Створення та проведення дистанційного курсу вимагає від викладача високої професійності, досконалого володіння комунікативними уміннями, значних затрат часу, які, поки що, недостатньо оплачуються в Україні, оскільки дистанційна форма навчання тільки вводиться у навчальних закладах і функціонує великою мірою завдяки ентузіазму викладачів-новаторів. Як і у всі часи, яскрава особистість викладача, його обізнаність, культура і повага до студента є неодмінною умовою успіху, незалежно від форми навчання.

Ми продовжуємо наше дослідження у напрямку створення дистанційного курсу "Інформатика та комп'ютерна техніка" для студентів вищих економічних закладів освіти.

Література:

1. Гриценко В.И., Кудрявцева С.П., Колос В.В. Дистанційне навчання: основні визначення // Telematics and Life-Long Learning. Proceeding of the International Workshop. – Київ, 2001. – С. 10-12
2. Давыдов В.И., Синкевич А.И. Система дистанционного обучения // Збірник наукових праць Криворізького державного педагогічного університету. – Кривий Ріг, 2001. – Т. 2. – С. 68–72
3. Єрохін С. А. Структурна трансформація національної економіки (теоретико–методологічний аспект). /Наукова монографія/ – К., Видавництво "Світ знань", 2002 р., 528 с.
4. Зязюн І. А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матеріали міжнародної наукової конференції 16-17 травня 2000 року. / За редакцією С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського. – Харків: ХДПУ, 2000. – С. 8-15
5. Кареліна О., Федик П. Економічні аспекти використання комп'ютерних мереж у навчальному процесі вузу // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. – Випуск 7. – 2001. – С. 69–73
6. Кравець В.О., Кухаренко В.М. Інформаційний освітній простір України для безперервної освіти // Telematics and Life-Long Learning. Proceeding of the International Workshop. – Київ, 2001. – С. 116-121
7. Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання – педагогічна технологія 21 сторіччя // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. –

Випуск 4. – 2001. – С. 11-15
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. – 272 с.
9. Основы инженерной психологии. Под ред. Б.Ф. Ломова. – М.: Высшая школа, 1977. – 335 с.
10. Підласий І. П. Учитель і комп'ютер. – К: Т-во "Знання" УРСР, 1988. – 48 с.
11. Профессиональная педагогика: учебник для студентов по пед. специальностям и направлениям, ред. С.Я. Батышева. – М.: «Профессиональное обозрение», 1997. – 512 с.
12. Рашкевич Ю., Пелешко Д., Пасєка М., Стецюк А. Проектування Web-орієнтованих розподілених навчальних систем // Telematics and Life-Long Learning. Proceeding of the International Workshop. – Київ, 2001. – С. 143-152
13. Сисоєва С. О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2003. – Випуск 3-4. – С. 78-88
14. Ус М.Ф., Гадецкая З.М. Оценка когнитивного уровня слушателя в системе персонализированного компьютерного обучения // Тези третьої Всеукраїнської конференції молодих науковців "Інформаційні технології в науці, освіті і техніці". – Черкаси, 2002. – С. 157-160
15. Фурда А., Катерняк І. Моделі та принципи організації навчального середовища, орієнтованого на використання технології електронної дистанційної освіти // Матеріали Другої щорічної національної конференції "Розбудова менеджмент-освіти в Україні". – К., 2000. – С. 161–168
16. Mandell S. Computers and information processing., Saint Paul, New York, Los Angeles, San Francisco: West Publishing Company, 1987. – 589 p.

УДК 371.321

Т.І. Коваленко, Т.І. Люріна,В.В. Мороз, А.Л. Трофімова
м.Київ

ФОРМУВАННЯ МОВНО-КУЛЬТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Необхідність активізації теоретичних досліджень у галузі мови і культури диктується сучасним процесом розвитку суспільства. У наші дні вимоги, що висуваються до будь-якої форми суспільної діяльності, обов'язково пов'язані з мовно-моральною культурою. Адже її високий рівень – необхідна умова ефективності будь-якої праці, особливо педагогічної. "Педагог тільки тоді виправдовує соціальні очікування, коли його особистість, загальна і професійна культура розвивається випереджаючими по відношенню до інших членів суспільства темпами" [1, 80]. Ось чому розвиток мови і культури педагога й вихователя складає пріоритетний напрямок у теорії та практиці сучасної освіти.

У даній статті ми ставимо за мету висвітлити науково обгрунтовані питання, що стосуються формування мовно-культурної особистості студента у вищих навчальних закладах при викладанні гуманітарних дисциплін, які розглядаються у контексті взаємозв'язку інтелектуалізації мови і рівня моральної культури людини, що пов'язано з необхідністю вироблення вимог до сучасного інтелігентного мовленнєвого зразка, під яким розуміють вишукане, просте й глибоке, виразне та проникливе мовлення.

Проблеми зв'язку мови і культури, мови і ментальності, вивчали Ф. Буслаєв, А. Кримський, І. Огієнко, Б. Грінченко, М. Драгоманов, які започаткували дослідження культурознавчої проблематики на спільнослов'янському мовному ґрунті.

Мова формує, забезпечує оригінальний, неповторний погляд на світ представників різних народностей. Через мову відтворюються особливості історії народу, його культури, способу життя, менталітету, мовної картини світу. Знання означеного мовотворчого і мовновиражального процесу ефективно позначається на моральному зростанні особистості.

Як зазначав корифей педагогічної думки в Україні В.О. Сухомлинський, "Школа стає справжнім осередком культури лише тоді, коли в ній панують 4 культи: культ Батьківщини, культ людини, культ книги, культ рідного слова" [2, 38]. Моральний потенціал народу ґрунтується на його мові, культурі, зокрема багатому фольклорі, високих загальнолюдських цінностях, які витримали перевірку часом і екстремальними ситуаціями впродовж сторіч.

Культура мови – це моральна культура особистості, образ її душі, інтелекту.

Реалізація сутнісних сил людини в усіх сферах її діяльності проявляється через пов'язану з творчістю культури, котра має охарактеризовані нижче функції.

Функція передачі соціального досвіду. Поряд з генетичною програмою, розвиток людини здійснюється шляхом засвоєння соціального досвіду попередніх поколінь. Це стає можливим переважно завдяки особливій суспільній системі – мовній культурі, яка виступає універсальною формою вираження світобачення, світовідчуття, світорозуміння, а також формою збереження, соціальної трансляції, застосування та вдосконалення людського досвіду. Таку функцію мовна культура реалізує через складні знакові системи, що зберігають соціальний досвід поколінь у словах, символах, формулах, знаках та ін.

Регулятивно-аксіологічна, ціннісна функція. Культура з позиції такої функції виступає як система суспільних норм та цінностей у сфері міжособистісних відносин. Цінності – це основний системоутворюючий елемент культури, що знаходить своє вираження у мові. Зазначена функція мовної культури, що регулює повсякденну поведінку людини у всіх основних сферах соціального життя підтримується суспільною думкою, мораллю, правом. Без регулятивної функції культури суспільство взагалі не змогло б повноцінно існувати.

У реальному житті функції культури взаємодіють та переплітаються, збагачуючи та доповнюючи одна одну. Культура виступає способом самовизначення особистості. Звідси, культура на рівні особистості визначає характер процесу індивідуалізації суспільного в індивідуально-особистісне, формує в особистості нормативно-онтологічний аспект світовідношення, що виявляється в конкретних вчинках особистості. Культура – це процес залучення індивідуальної життєдіяльності до колективного досвіду та соціально-культурного арсеналу. Освоєння культури – процес вияву творчих здібностей людини. У такому значенні культура є невичерпним джерелом дійсного багатства суспільства.

Основна особливість культури – це культурна традиція, завдяки якій відбувається накопичення та трансляція історичного досвіду людей. Адже люди, засвоюючи культуру, відтворюють її зразки, а якщо і вносять якісь зміни, то лише у межах традиції. На її основі відбувається функціонування культури. Традиція превалює над творчістю. Спадковість у розвитку культури означає не тільки активне використання новими поколіннями раніше накопиченого досвіду, але і вплив досягнутого в минулому на формування культури майбутнього. Вважаємо, що без пізнання законів мовної еволюції, генези української мови, її зв'язків з іншими досить складно розуміти процеси сучасного розвитку.

В Україні йде процес пошуку загальнолюдського змісту в національній культурі та на такій основі формується новий тип мислення, мовна і моральна культури стають самостійними об'єктами рефлексії. Звертаючись до себе, мовно-моральна культура поступово спрямовує свій потенціал на пошуки сутності людського буття. В нашій державі гостро стоять проблеми "масової культури", духовності та бездуховності. Все більшого значення набуває взаємодія, діалог, взаєморозуміння різних культур. У культури, як і в будь-якого процесу, що діалектично розвивається, є стійка консервативна та новаторська сторона.

Змістовим, на наш погляд, є підхід до визначення культури Г.М. Оботуровою. Виходячи з того, що культура – це похідна людської діяльності, вона пише: "... культура особистості – це орієнтація людини у життєво важливих для суспільства і особистості цінностях, оволодіння і реалізація їх у своїй життєдіяльності" [3, 53]. При такому визначенні культури особистості зразу виникає питання про те, які цінності є важливими, реалізація яких складає культуру особистості. Г.М. Оботурова, вказуючи на їх функціональні особливості розглядає професійну цінність як повне творче оволодіння своєю діяльністю, етичну як усвідомлене слідування принципам і нормам поведінки, світоглядну як соціально-політичний, філософський, економічний стиль мислення, естетичну як орієнтацію на кращі, справді художні цінності [3, 53].

"Про справжню культуру особистості можна говорити лише у тому випадку, якщо ці цінності проявляються в єдності, комплексно. Одним із показників високої культури особистості є культура самосвідомості, без якої неможливе формування міцних ціннісних

орієнтацій особистості і нового мислення. Загальний рівень культури самосвідомості, певна єдність у розумінні цінностей створює передумови і для взаєморозуміння людей, що виступають у якості вихователів і вихованців, визначає спільність критеріїв, за допомогою яких особистість оцінює себе, свої переваги і недоліки, відповідно формуються взаємини у суспільстві, складається сприятливий клімат, що забезпечує атмосфера взаємодовіри і творчої діяльності" [3, 62]. Звідси, моральна культура самоусвідомлення – це духовна передумова вільного вибору людиною свого способу життя, вчинків і дій у конкретних життєвих ситуаціях, визначення своєї позиції при розв'язуванні тих чи інших питань морального спрямування.

Прийнявши за вихідне положення те, що в культурі, і передусім, у мовно-моральній культурній діяльності проявляється соціокультурна суть цивілізованої людини, виділяємо три основні форми прояву людських сил у духовно-моральній культурі: по-перше, культуроспоглядацьку, культуротворчу діяльність; по-друге, засвоєння культурної реальності, оволодіння накопиченими людством духовно-моральними культурними багатствами; по-третє, особистісний прояв моральної культури в неопосередкованому культурному бутті, тобто реалізація людиною у всій повсякденній діяльності, у відносинах, у поведінці, в побуті засвоєних моральних знань, навичок, умінь.

Культура – це погляд на світ крізь призму Добра і Зла, корисного і шкідливого, прекрасного і потворного та ін. Як спосіб освоєння дійсності, культура – не окремі оцінки, норми, не їхній набір, сума, а лише ціннісні елементи, взяті як цілісність. Внутрішній зміст культури виявляється у вигляді стійкої визначеності, що логічно простежується в основних елементах свідомості, сприйняття світу, оцінки реальних явищ, цінностей ментальності і виражається в мові. Зміна взаємозв'язків людей призводить до еволюції культури. З такої точки зору світ людської культури виступає сферою формування, розвитку моральної культури особистості на засадах етнопедагогіки. Але наявність національної культури – не є ще достатньою умовою набуття етнічною спільнотою нової якості національної консолідації. У зв'язку з цим необхідно згадати визначення поняття "етносу" як стійкої спільності людей, що історично склалася на певній території та має відносно стабільні особливості культури (включаючи мову) і психіки, а також етнічну самосвідомість.

Етнічна спільність охоплює певні частини нації, народності. "Осмислюючи поняття "нація", ми розуміємо народ, що живе спільним історичним життям, усвідомлює свою єдність, має спільну історичну пам'ять і досвід, спільні духовні цінності, мову, поняття і явлення про світ", – стверджує М. Пірен [4, 54].

"Мова – це наша національна ознака, в мові – наша культура, ступінь нашої свідомості.

Мова – це форма нашого життя, життя культурного й національного, це форма національного організування. Мова – душа національності, її національний скарб … Звичайно, не сама по собі мова, а мова, як певний орган культури, традиції. В мові наша стара й нова культура, ознака нашого національного визнання.

Мова – це не тільки простий символ розуміння, бо вона витворяється в певній культурі, в певній традиції. В такому разі мова – це найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторожа нашого психічного я…

І поки живе мова – житиме й народ, як національність. Не стане мови – не стане й національності…" [5, 239-240].

За сучасних умов існує тенденція до національного відокремлення, до розвитку унікальних сторін етнічних навичок, традицій, культур, які виступають важливими чинниками формування цілісної мовно-культурної особистості.

Виховання моральної особистості здійснюється насамперед через оволодіння "родинним" словом як художньо-творчим засобом в єдності форми, семантики та функції. Чим вищий рівень моральної культури, рідної мови як першоознаки її існування і створення інтелектуальної атмосфери, тим вищий рівень моральної свідомості і переконань.

Формуванню морально переконаної мовної особистості сприяють глибокі знання з усіх розділів науки про мову і мораль, уміння та навички використання мовно-моральних знань у

практичній діяльності. Разом з тим мова йде про виховання особистості, яка не лише репродукує рідне мовлення, а й виявляє мовне чуття й уміння користуватися словом, що зберігає морально-етичну й естетичну цінність. І все ж у практиці філологічної освіти вчителів традиційним ще залишається системно-описовий підхід до вивчення мовних явищ, надмірна затеоретизованість і схематичність викладу матеріалу, не систематично приділяється належна увага функціонально-комунікативному підходу, що є одним із способів реалізації етнологічного, етнопедагогічного аспектів навчання рідної мови.

Українська етнопедагогіка належить до українознавчих галузей знань, які вивчають студенти ВНЗ. Українознавство як цілісна наукова система об'єднує низку концентрів. Серед них чільне місце посідають: Україна – нація; Україна – культура; Україна – мова.

Цілісна мовно-культурна особистість ефективно формується на основі етнокультури, яка включає низку народних традицій (мовно-етичні, фольклорні та ін.). Традиції за формою вияву глибоко національні. Кожний народ внаслідок своєї національної психології і певного устрою життя створює тільки йому властиві традиції. Але у процесі виробничого і культурного обміну традиції і звичаї одного народу впливали на традиції і звичаї іншого. Однак це не перешкодило їм зберегти свій національний характер. Мовні традиції зорієнтовані на шанування материнської мови й рідної культури, посилене вивчення своєї батьківщини, власного родоводу, плекання душі, тіла і розуму, забезпечення національної освіти і виховання, активної участі в державотворенні.

Отже, у формуванні мовно-культурної особистості студента важливу роль відіграє рідне слово, мовно-культурні традиції. Рідна мова – це вияв національного буття, універсальна скарбниця духовних надбань і основний засіб мислення, пізнання дійсності і формування національного світогляду й характеру. З цього приводу К.Д. Ушинський писав: " Мова народу – кращий, що ніколи не в'яне і вічно знову розпускається, цвіт усього його духовного життя. У мові одухотворяється весь народ. Скарбницю рідного слова складає одне покоління за іншим, плоди глибоких сердечних поривань, плоди історичних подій, вірувань, погляди, і пережитого горя і пережитої радості, одним словом, весь слід духовного життя народ зберігає в рідному слові. Коли зникає народна мова, народу нема більше!" [6, 158].

"Відречення від рідної мови – крок аморальний, антипедагогічний, тому що руйнується спадковий мовно-генетичний код, ламається традиційна наступність поколінь, гальмується духовно-моральний та інтелектуальний розвиток особистості, нівечиться національний характер і самобутні психологічні риси людини, – підкреслював М.Г. Стельмахович, – адже мова є найцінніший скарб, найбільше духовне багатство кожного народу. Із вмиранням мови з уст народу зникає і сам народ" [7, 35]. Моральній особистості притаманна громадянськість, яка означає високу повагу до суспільства, до інших людей. Моральне начало сприяє розвитку в студента активності, заінтересованості. А ці якості, в свою чергу, виступають основним спонукальним мотивом розвитку потреб, які характеризують гармонійно розвинену особистість, потребу в постійному вдосконаленні, в різних видах діяльності (трудовій, естетичній, мовній, моральній та ін.). Від усвідомлення морального змісту, стійкості моральних переконань, самоповаги залежить здатність студента здійснювати в найскладніших ситуаціях вільний вибір, залежить його спроможність зберегти своє "Я" – почуття власної гідності, тобто діяти за велінням совісті.

Слушними для нас є думки Б.Д. Грінченка щодо формування мовно-культурної особистості вчителя, його комунікативної компетентності як складової професіограми. Б.Д. Грінченко зазначав, що успіх у справі навчання, виховання та взаємодії вчителя з учнями обумовлюється особистістю народного вчителя, рівнем його морально-духовної культури, умінь спілкування. Він виступав за встановлення дружніх стосунків між учителем і учнем – взаємної допомоги, підтримки, згоди, поваги, які повинні стати основою у спілкуванні та взаємовідносинах.

Дослідження педагогічних ідей Б.Д. Грінченка дозволяє виділити структуру моделі професіоналізму вчителя у спілкуванні, виділивши такі блоки: культурологічна підготовка (духовна культура, його моральні та ціннісні орієнтації), професійна компетентність

(професіоналізм знань, умінь), професійна спрямованість (інтерес і любов дитини, гуманізм, педагогічні здібності), пізнавальна спрямованість (постійне вдосконалення професійної майстерності вчителя, що має забезпечуватися шляхом самоосвіти, "саморозвитку" та навчання). Особливого значення Б.Д. Грінченко надавав володінню вчителем уміннями педагогічного спілкування при ознайомленні дітей з новим матеріалом, підкреслюючи, що спілкування має базуватися на принципах гуманності. Саме взаєморозуміння між учителем і учнями веде до успіху в засвоєнні незнаної раніш інформації. Оволодівши уміннями культури спілкування, вчитель знаходить можливість не тільки передавати інформацію у зручній для сприйняття формі, але й сприяти успішному його використанню учнями у своїй практичній діяльності. Для цього, виробивши позитивне ставлення до себе з боку учня, педагог впливає на його свідомість, підсвідомість і почуття. Дитина відчуває моральний потяг до вчителя тому, що від його слова отримує живлення для своєї думки.

З огляду на це виникає нагальна потреба підготовки такого вчителя, котрий зміг би успішно забезпечити означений процес. Таким чином, важливою складовою професійної підготовки майбутнього педагога є формування мовленнєвої культури, уміння спілкуватися, адже, через мовленнєву діяльність він спроможний буде у практичній роботі розвивати розум, творчість, талант, виховувати любов до рідного слова, формувати мовно-культурну особистість вихованця. Майбутній педагог має усвідомити, що лише добротою він зможе виховати доброту, чуйністю – чуйність, розумінням – розуміння, благородністю – благородність, умінням говорити викликати бажання спілкуватися, що.обернеться тим же до нього самого.

Навчаючись у вищих педагогічних закладах, майбутні вчителі повинні оволодіти не лише азбукою людських взаємин, а й мистецтвом спілкування з людьми скрізь, де б не довелося їм жити й працювати.

Питанню підготовки педагогів до здійснення педагогічної взаємодії в різних сферах професійної діяльності присвячені праці вітчизняних науковців, І. Зязюна, Р. Гуревича, А. Капської, Г. Нагорної, О. Якубовської, Т. Яценко та ін. Але, на жаль, сучасні дослідники (А. Бездухов, В. Сєріков, Ю. Крижанська, В. Третьяков, І. Кобзарьова, В. Решетько, О. Яковлєва та інші), на нашу думку, недостатню увагу звернули саме на проблему формування готовності студентів педагогічних ВНЗ до здійснення особистісно орієнтованої взаємодії, яка є пріоритетом гуманістичної педагогіки.

Проведені дослідження дали можливість встановити, що порушена проблема має велике значення як у психологічній, так і в педагогічній науках.

Аналіз наукових напрацювань і практичного досвіду показав тісний взаємозв’язок між категоріями “педагогічне спілкування” та “педагогічна взаємодія”.

Педагогічне спілкування – це основна форма здійснення педагогічного процесу, в якому розвиваються, виявляються й формуються міжособистісні взаємини вчителя й учня, відбувається становлення особистості як учня, так і педагога.

Педагогічна взаємодія – це завжди особистісно-детермінований процес, який відображає ті чи інші особистісні переваги вчителя, і проявляє себе в оптимізації, стимулюванні, корекції, забезпеченні саморозвитку особистості. Педагогічне спілкування, реалізоване в тих чи інших видах педагогічного спілкування, – це психологічний простір, у межах якого здійснюється педагогічна взаємодія. З іншої ж сторони, педагогічна взаємодія, що реалізується в її стратегіях, є змістовою характеристикою педагогічного спілкування. З нашої точки зору, особистісно орієнтована взаємодія – це одна з форм спілкування, заснована на особистісному підході до дитини, спрямована на обмін життєвим досвідом і побудована на основі співпереживання, співучасті, взаємоповаги, співпраці суб’єктів. Вона передбачає поєднання різних видів навчальної діяльності учнів, вибір пріоритетного виду діяльності, визначається учнями самостійно Безумовно, у процесі професійного становлення студенти вищих педагогічних закладів повинні володіти вміннями правильно й професійно будувати педагогічне спілкування, здійснювати особистісно орієнтовану взаємодію. Доцільно, на нашу думку, продемонструвати процес підготовки на прикладі демократичного стилю педагогічного спілкування. Але спочатку варто коротко охарактеризувати головні

стратегії педагогічної взаємодії, що найчастіше зустрічаються в педагогічній діяльності.

В основу зазначеної характеристики покладено опис у спеціальній літературі (А. Добрович, В. Кан-Калік) психології поведінки людини в ситуації міжособистісної взаємодії, результати бесід, педагогічних інтерв'ю, анкетування та тестування вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, викладачів вищої школи, а також особистий педагогічний досвід автора.

До основних стратегій необхідно віднести: конкуренцію, пристосування, співпрацю, компроміс, які використовуються педагогом у рамках демократичного стилю спілкування.

Стратегія конкуренції (боротьби) – використовуючи цю стратегію, педагог, перш за все, намагається задовольнити особистісні інтереси, не враховуючи інтереси інших людей.

Стратегія пристосування характеризує поведінку, за якої педагог активно діє спільно з учнем в його особистих інтересах, не намагаючись відстоювати власну зацікавленість, жертвуючи своїми переконаннями на користь іншого, робить те, чого хоче учень.

Стратегію співпраці використовують педагоги, які відстоюють повноту своїх інтересів, але намагаються співпрацювати з учнем для реалізації його інтересів. Зазначена стратегія стимулює кожного учасника взаємодії до відкритого обговорення існуючих потреб і бажань. Метою співпраці є вироблення довгострокового взаємовигідного рішення.

Стратегія компромісу. Для задоволення інтересів учнів педагог деякою мірою відходить від своїх інтересів. Учні роблять теж саме, щоб виконати бажання вчителя. Використовуючи стратегію компромісу, педагог розглядає ситуацію взаємодії як необхідну реальність і шукає спосіб вплинути на неї або змінити її.

Визначимо нашу позицію: ми вважаємо, що варто використовувати будь-які стратегії, які, на думку педагога, допоможуть найефективніше розв'язувати завдання індивідуального розвитку дитини, тобто будуть особистісно орієнтованими.

Майбутній педагог повинен досконало володіти кожною з зазначених стратегій, вибудовуючи власну, особистісно орієнтовану.

Особистісно-діяльнісний підхід полягає у відповіді на запитання: чи знаходиться особистість у центрі навчального процесу, чи формується вона як мовно-культурна особистість, чи розвивається її творча індивідуальність, чи її замінили плани, програми, заходи, звіти?

Особистісно-діяльнісний підхід до формування мовно-культурної особистості характеризується такими особливостями:

− ставлення до вихованця як до суб'єкта індивідуального саморозвитку;

− створення необхідних умов для самореалізації та самовизначення учня;

− встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин.

Аналізуючи наукові доробки знаних учених (І. Бех, А. Мудрик, А. Петровський, О. Савченко), нам вдалося визначити провідні психологічні принципи особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії, якими повинні оволодіти студенти педагогічних закладів, серед них: діалогізація, проблематизація, персоналізація, індивідуалізація, толерантність. Отже, особистісно орієнтована взаємодія є однією з проблем втілення в життя принципів гуманізації освіти, який відкриває учням шлях до їх власного "Я", посилює особистісну унікальність і неповторність кожної дитини, знаходить шляхи для відкриття і реалізації особистісних можливостей і цінностей. Особистісно орієнтована педагогічна взаємодія – це спільні дії педагогів і учнів у процесі педагогічної діяльності, які характеризуються діалогічністю, відмовою від парадигми прямих і авторитарних педагогічних дій, в результаті чого здійснюється їх особистісне зростання і розвиток.

У мовно-культурному вдосконаленні особистості студента чільне місце посідає виховання. Вихована людина знає мовно-етикетні традиції рідного народу, сприймає їх як систему морально-етичних цінностей і дотримується їх у своєму повсякденному житті. Невміння відповідно поводити себе серед оточуючих, поважати, берегти один одного в буденності призводить до напружень і конфліктів, нервових стресів, погіршення фізичного і психічного здоров'я, до зниження працездатності і життєвого тонусу.

Вихованість має велику індивідуальну значущість. Привітна, доброзичлива, тактовна людина, з приємними манерами, почуттям власної гідності й знанням правил пристойності (етичності) викликає позитивну реакцію оточуючих, їхню симпатію. Це допомагає їй швидше досягти контакту з людьми, формує комунікативність, упевненість у собі, створює умови для досягнення психічного комфорту в родині, серед друзів та ін.

Виховання культури поведінки починається з прилучення до культури мови. Ми кілька разів упродовж дня можемо звертатись один до одного, вітатись, прощатись, комусь дякувати, давати пораду, когось комусь рекомендувати. А ще ми співчуваємо, робимо компліменти, запрошуємо й приймаємо гостей. Наш мовний етикет відображає правила культурної поведінки. Вивчаючи питання етики, доречно звернути увагу студентів на здавалось би звичні, проте важливі у формуванні їх мовно-культурної особистості аспекти спілкування. Велике виховне значення має використання у побутовому спілкуванні так званих „чарівних слів" – „дякую, прошу, вибач" тощо. Побіжно варто звернути увагу на те, що в українській мові, на відміну від російської, дієслова „вибачати, „пробачати", „простити" вимагають давального відмінка залежних слів: „Вибачте мені" (у російській мові використовується родовий відмінок: „Извините меня"). Як правило, вибачаються молодші перед старшими. І дуже рідко – навпаки, хоча старші теж бувають винними перед молодшим, та про свою провину вважають за краще змовчати. Такі випадки залишають глибокий болісний слід у пам'яті і аж ніяк не сприяють позитивному формуванню морально-духовної особистості.

Категорична форма звертання, наприклад, викладача до студента „Подай книжку", "Приведіть у порядок дошку" має образливий характер. Вона може нейтралізуватися за рахунок вислову „будь ласка". Але використання останнього словосполучення за кожним проханням набуватиме формального характеру. Тому потрібно враховувати наступні моменти: якщо йдеться про повсякденні речі, побутові послуги, які необтяжливі для іншого, співрозмовника можуть обійтися без „чарівних слів". Коли послуга іншого потребує відволіктися від своєї справи, необхідно використати слова чемності. Молодші (за віком і рангом) на відміну від старших, мають частіше використовувати „чарівні слова", звертаючись із проханням до старших. Не слід забувати й про інтонацію висловленого прохання: у голосі має відчуватися теплота й ніжність, а не категоричність.Потрібно зосередити увагу й на тому, що слова чемності не зайві, а в деяких випадках просто необхідні, у звичних, традиційних ситуаціях. Дотримуючись правил мовного етикету, ми передусім засвідчуємо свою вихованість, шану і уважність до співрозмовника, привітність, приязнь, прихильність, доброзичливість, делікатність, тобто риси, віддавна притаманні українському народу.

Проведений аналіз джерельної бази засвідчив, що, розглядаючи проблему формування мовно-культурної особистості, варто враховувати той фактор, що моральне виховання виникало в конкретно – історичних умовах життя кожного народу. Різні етнічні групи, об'єднання людей, які мешкали в різних частинах світу, відмінних природних умовах, досягли і різних результатів у своєму розвитку, зокрема, в своєму світовідчуванні, світорозумінні, свідомості. Різні природні та суспільно–історичні фактори обумовлювали формування різноманітності, специфіки ознак моралі, виражених у слові. Народна мораль – квінтесенція народної мудрості, що знайшла своє відображення у слові, в усі віки концентрувала в собі доброзичливість і порядність, вірність інтересам громади, волелюбність і гідність людини, здатність її і словом, і ділом захищати права особистості, свободи народу.

В Україні, як і в інших країнах світу, історично склалася своя система мовно-морального виховання, котра, враховуючи національні риси і самобутність українського народу, є надійним гарантом формування мовно-культурної особистості. Причетність студентів до мовно-етичної етнокультури очищає душу, пробиває джерело доброти до народу і любові до світу.

Література:

1. Шиянов Е. Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. – Ростов–на–Дону: РИО ОА “Цветная печать”, 1995. – 314 с.
2. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві. – К.: Рад. школа, 1988. – 302 с.
3. Оботурова Г.Н. Формирование духовной культуры личности // Комплексность и преемственность в формировании будущего учителя Вологда, 1989. – С.53-62.
4. Пірен М.І. Основи етнопсихології: Підручник.- Вид.2-е, доповн. – К.: Вища школа, 1998. – 436 с.
5. Огієнко І.І. Українська культура. – К.:МП “Абрис “, 1991, 1988. – Т.1. – 340 с.
6. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в шести томах. – М.: Педагогика
7. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. – К.: ІСДО, 1996. – 214 с

Б.Ф. Коваль
м. Вінниця

ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Нині досить актуальною є проблема підготовки висококваліфікованих спеціалістів у ВНЗ медичного профілю з використанням нових інформаційних технологій, що роблять процес навчання більш інтенсивним, матеріал – насиченим, сприяють активізації студентів, спонукають викладачів до оволодіння комп’ютерною технікою та інформаційно-телекомунікаційними технологіями навчання.

У сучасних працях [1; 2] висвітлюються поняття, види, використання і перспективи розвитку інформаційних технологій. Використанню даних технологій під час підготовки майбутніх лікарів приділена незначна увага, тому метою даної статті є огляд можливостей застосування нових інформаційно-телекомунікаційних технологій під час навчання студентів-медиків, а також їхнього використання для самостійного одержання та вдосконалення медичних знань.

Розвиток науки і техніки став поштовхом для створення сучасних інформаційних технологій. За визначенням одного із засновників вітчизняної інформатики В.М. Глушкова, інформаційні технології – це процеси, пов’язані з обробкою інформації [5, 5]. Розширюючи це поняття, можна сказати, що це процеси, які реалізуються засобами обчислювальної техніки і забезпечують виконання заданих вимог до пошуку, подання, перетворення і передачі інформації.

Більше 10 років тому з’явилась технологія мультимедіа – одна із найпопулярніших технологій сьогодення. Що таке мультимедіа? Мабуть, кожна людина, яка має справу з комп’ютерною технікою, зможе відповісти на це запитання по-своєму. Ось, наприклад, декілька визначень цього поняття: мультимедіа – представлення інформації в комбінації звуку, графіки, мультиплікації та відео; мультимедіа – вивід даних у текстовому, відео-, аудіо-, мультиплікаційному та іншому виді.

Можна дати і таке тлумачення: мультимедіа – це інтерактивні системи, що забезпечують роботу з нерухомими зображеннями і рухомим відео, анімаційною комп’ютерною графікою і текстом, мовою і високоякісним звуком.

Для кращого розуміння даного терміну оптимальним варіантом буде перегляд або навіть робота з добротною мультимедійною програмою. Для цього потрібен мультимедійний комп’ютер – комп’ютер, обладнаний звуковою картою і дисководом CD-ROM. Сьогодні практично всі комп’ютери, що використовуються в навчальних закладах, зокрема, медичного профілю, є мультимедійними.

Поява систем мультимедіа, безумовно, призвела до революційних змін у таких областях, як освіта, комп’ютерний тренінг, багатьох сферах професійної діяльності, науці, мистецтві тощо.

Широке застосування мультимедіа технології знайшли в освіті – від дитячого до похилого віку і від вузівських аудиторій до домашніх умов [1]. Мультимедіа продукти успішно використовуються в різноманітних інформаційних, демонстраційних та рекламних цілях, використання мультимедіа в телекомунікації стимулювало бурхливий розвиток нових її застосувань.

Розвиток технології мультимедіа в інформаційному суспільстві справедливо порівнюють за вагомістю з появою кіно в суспільстві індустріальному.

Інформатизація суспільства сприяє глобалізації освіти, що активізує процес розвитку систем дистанційного навчання, роботу над створенням систем штучного інтелекту, веде до створення електронних бібліотек, відкритих територіально розділених університетів, коледжів, інших навчальних закладів, а також до проведення міжнародних телеконференцій.

Системи штучного інтелекту, або штучні нейронні мережі – перспективний напрям розвитку інформаційних технологій. Ці системи широко застосовуються в процесі розв'язання задач, що містять неповні дані або неформалізованих задач, а також там, де потрібно аналізувати великі за об'ємом та кількістю потоки інформації Перша штучна нейронна мережа (1958 р.) була пов'язана саме з медициною і на підставі візуальних даних моделювала роботу людського мозку і намагалася розпізнавати образи.

Широко відомі експертні системи також належать до систем штучного інтелекту. Основою експертної системи є база знань, у якій зберігаються необхідні для розв'язання поставленої задачі інформація та методи.

Під час розв'язання задач, складність яких перевищує людські можливості, якраз можуть допомогти експертні системи, бо вони використовують накопичені знання з кількох сфер, що охоплюють дану конкретну проблему. Саме завдяки цій властивості експертні системи широко використовуються в таких областях, як навчання та медицина. Прикладом застосування експертної системи в медицині, може слугувати експертна система, яка за відомими симптомами протікання хвороби допомагає лікарю встановити остаточний діагноз і призначити певний вид лікування хворого. З одним із таких видів експертної системи мають змогу поспілкуватись студенти ВНМУ ім. М. Пирогова під час вивчення курсу „Основи медичної інформатики".

У багатьох навчальних закладах, у тому числі й медичних, створюються так звані медіатеки [1], які дозволяють зберігати і використовувати різноманітну інформацію: слайди, аудіозаписи, відеофільми, текстову інформацію, комп'ютерні програми тощо. Сама медіатека невелика за розміром, але містить значний обсяг інформації, яка в ній зберігається. До того ж доступ до інформації здійснюється за кілька секунд, а пошук здійснюється по одному або декількох ключових словах.

Медіатека дозволяє викладачеві проводити різні за формою заняття – групові або індивідуальні. Також можна організувати роботу студентів у вигляді самопідготовки. Як результат, студент вчиться працювати з базами даних, електронними енциклопедіями, архівами тощо.

Все більшого використання під час проведення занять набувають проектори мультимедійних зображень [2]. Ці засоби мультимедіа дають змогу проектувати зображення від комп'ютера, телевізора або відеомагнітофона на великі екрани (діагональ більше 10 м). Мультимедійні проектори мають високу роздільну здатність (її можна порівняти з роздільною здатністю сучасних моніторів) і досить великий світловий потік (1000-2500 лм). Завдяки цьому їх можна використовувати для презентацій у великих приміщеннях, причому останні можуть бути незатіненими або затіненими частково.

На даному етапі розвитку техніки мультимедійні проектори можуть сканувати зображення з протилежного боку, що дозволяє встановлювати проектори з тильного боку екрана або закріплювати стаціонарно на стелі, при цьому проектор не заважає переглядати зображення.

До переваг мультимедійних проекторів можна віднести їхню компактність та малу масу. На переважній більшості проекторів встановлено об'єктиви із змінною фокусною

відстанню, тому розміри отриманого зображення можна змінювати, не переміщуючи самого проектора. До того ж вони можуть відтворювати досить якісний звуковий супровід презентацій (завдяки вмонтованій аудіосистемі).

Мультимедійні проектори дають можливість проектувати зображення процесів, які в дійсності дуже важко собі уявити, наприклад, робота серця, протікання крові по судинах, рух іонів через біологічні мембрани тощо.

Мультимедійні проектори активно використовуються викладачами і студентами Вінницького національно медичного університету для проведення лекційних та практичних занять, а також для підтримки своїх виступів, зокрема, на студентських наукових конференціях.

Важливою властивістю мультимедіа є інтерактивність, що надає користувачеві можливість зворотного зв'язку. Кодування інформації здійснюється в цифровому форматі, тому значна кількість даних зберігається на компакт-дисках (CD). В усьому світі такі програмні продукти, як довідники, енциклопедії, навчальні програми, записані на компакт-дисках, користуються величезним попитом.

Поряд з програмними продуктами, виготовленими фірмами-виробниками для широкого продажу, існує значна кількість програм мультимедіа, розроблених в університетах для потреб навчального процесу. Ці програмні продукти частіше всього не володіють товарними якостями, проте мають беззаперечні переваги з точки зору методики, оперативності і задоволення потреб даного навчального закладу. Так, у Вінницькому національному медичному університеті імені М.Пирогова викладачами ВНЗ і спеціалістами Центру нових інформаційних технологій, створеного на базі даного навчального закладу, розроблено велику кількість власних програмних продуктів, які використовуються під час лекцій, для проведення тестування студентів, створено низку лабораторних робіт з медичної інформатики, для студентів 2 курсу [4]. На цих заняттях, об'єднаних у спеціальний курс „Основи медичної інформатики", студенти мають можливість попрацювати з 13 різними програмами, направленими на отримання і закріплення фахових знань.

Для того, щоб студенти перестали пасивно сприймати інформацію, стали активними учасниками навчального процесу, засоби мультимедіа дозволяють створювати так звані інтерактивні презентації, які є однією з головних переваг засобів мультимедіа [2].

Зважаючи на спосіб, за допомогою якого на комп'ютері реалізовано ту чи іншу презентацію, їх можна розділити на такі види:

- зі сценарієм;
- інтерактивна;
- автоматична.

Презентація зі сценарієм – найпоширеніший вид презентацій на основі засобів мультимедіа.

Презентацію зі сценарієм можна назвати традиційною, оскільки в ній використовуються слайди, кольорові графіки та анімація. Весь відеоматеріал може виводитись на великий мультимедійний монітор або екран за допомогою мультимедійного проектора. Під час демонстрації можна вносити певні зміни в сам процес презентації, використовувати титри, які містять додаткову інформацію. Титри можуть бути нерухомими або рухатись по екрану.

Використання анімаційного тексту, діаграм, ілюстрацій та графіків дозволяє сконцентрувати увагу студентів на основному матеріалі, а також сприяє кращому і швидшому запам'ятовуванню інформації.

Вид роботи студента з комп'ютером, коли користувач сам приймає рішення, який матеріал для нього є важливим, вибираючи його на екрані за допомогою миші або натисканням на клавіші, називається інтерактивною презентацією.

Даний вид презентації сприяє пошуку необхідної інформації методом заглиблення, наскільки це було передбачено розробником презентації. Наприклад, користувач (студент-медик) починає вивчати певне захворювання із відображенням на екрані загальної характеристики. Потім, клацнувши мишею на гіперпосиланні (на підкресленому або

виділеному інверсним кольором слові), на кнопці або спеціальному значку він може деталізувати відомості про хворобу, вияснити причини її виникнення, особливості перебігу, форми і методи лікування тощо.

Інтерактивна презентація спроможна дуже легко захопити увагу користувача, досить тривалий час підтримуючи зацікавленість матеріалом на високому рівні.

Автоматична презентація являє собою повністю завершений інформаційний програмний продукт, який можна записати на різні види носіїв інформації (в основному на CD-ROM) і реалізувати потенційним споживачам (ними можуть бути інші ВНЗ даного профілю, лікувальні заклади різних типів, приватні особи).

Сфера застосування презентацій може бути дуже широка. Нас же цікавлять навчальні презентації, за допомогою яких викладачі можуть зручно, швидко і наочно пояснити матеріал.

Прикладами навчальних презентацій можуть бути:

- презентація-семінар;
- презентація для самоосвіти;
- презентація-порада;
- презентація для фахових спеціалістів.

Презентація-семінар являє собою ознайомлення з новою продукцією різних фірм-виробників та її порівняльний аналіз (що є особливо важливим для фармацевтів та клінічних фармацевтів), новими методиками лікування хвороб, огляд поточного стану ринку ліків. Також даний тип презентації можна розглядати як одну із форм навчання студентів стаціонарної, заочної, дистанційної форм навчання.

Презентація для самоосвіти – це інтерактивна система, за допомогою якої можна отримати інформацію, наприклад, про види ліків, компанії-виробників даних медикаментів, насичення ринку медпрепаратами тощо.

У ролі інструктажу для викладача або лектора щодо правильного проведення презентації може бути корисною презентація-порада.

Презентація для фахових спеціалістів являє собою розробку та розсилку на замовлення клієнтів навчальних або тематичних CD-дисків.

Навчальна презентація може бути:

а) презентацією зі сценарієм. Застосовується на семінарському, практичному або лабораторному занятті у ВНЗ, оскільки надає можливість варіювати залежно від складу аудиторії набір та послідовність подачі матеріалу;

б) інтерактивною, тобто це можуть бути, наприклад, навчальні курси для самостійного вивчення. Дана презентація може також використовуватися в локальній мережі навчального закладу або в Інтернеті.

Об’єктивний процес інформатизації суспільства та освіти призвів до появи найбільш перспективної, інтегральної та гуманістичної форми освіти, повністю орієнтованої на індивідуалізацію та диференціацію навчання – дистанційного навчання.

Розвиток дистанційного навчання зумовлений:

- бурхливим розвитком інформаційно-комунікаційних технологій;
- поступовим і неперервним зниженням вартості послуг на підключення та використання глобальної мережі Internet, її ресурсів і сервісів;
- суттєвим поглибленням процесів впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню практику;
- значним поширенням засобів комп’ютерної техніки серед населення.

Дистанційне навчання – це нова організація освітнього процесу, що ґрунтується на використанні кращих традиційних методів навчання, нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, а також на принципах самостійного навчання і призначається для широких верств населення незалежно від матеріального забезпечення, місця проживання, стану здоров’я. Дистанційне навчання дає змогу впроваджувати інтерактивні технології викладання матеріалу, здобувати повноцінну освіту, підвищувати

кваліфікацію лікарів у територіально розподілених місцях.

Роль, а також вимоги до викладачів при дистанційному навчанні дещо відрізняються від звичайних. Зокрема, лекції складають лише невелику частку, процес же навчання орієнтується на творчий пошук інформації, на перше місце виступає вміння самостійно набувати необхідні знання і застосовувати їх для вирішення практичних завдань, використовуючи сучасні технології. Викладачі, які проводять дистанційні курси, повинні мати універсальну підготовку, володіючи сучасними педагогічними та інформаційними технологіями, бути психологічно готовими до роботи зі студентами у новому навчально-пізнавальному середовищі.

До засобів дистанційного навчання можна віднести:

- дискусійні форуми;
- електронні обговорення засвоєного матеріалу;
- списки розсилання.

Завдяки таким засобам дистанційного навчання відбувається створення нового навчального середовища, в якому студент почуває себе невід'ємною частиною колективу. А це, в свою чергу, різко збільшує мотивацію до навчання. Кожен викладач, задіяний у дистанційному навчанні, повинен володіти різноманітними методами для створення і підтримки такого навчального середовища, вміти розробляти стратегії проведення взаємодії між учасниками навчального процесу, а також підвищувати творчу активність та власну кваліфікацію.

Дистанційній формі навчання характерні такі риси:

- гнучкість – залежно від рівня підготовки та здібностей студентів матеріал викладається по-різному. Це досягається створенням альтернативних сайтів для одержання більш детальної або додаткової інформації з незрозумілих тем, а також низки питань-підказок тощо;
- актуальність – полягає в можливості впровадження новітніх педагогічних, психологічних та методичних розробок у навчальний процес;
- зручність – являє собою можливість навчання у зручний для студента час, у певному місці, необмеженість у часі для засвоєння матеріалу, можливість здобуття освіти без відриву від основної роботи;
- модульність – це розбиття матеріалу на окремі, функціонально завершені теми, які вивчаються у міру засвоєння попереднього матеріалу і відповідають здібностям окремого студента або групи в цілому;
- економічна ефективність – це, насамперед, ефективне використання навчальних приміщень, полегшене коригування електронних навчальних матеріалів і мультимедійний доступ до них. Завдяки цьому метод дистанційного навчання значно дешевший, ніж традиційні;
- паралельність роботи – полягає у можливості одночасного використання великого обсягу навчальної інформації будь-якою кількістю студентів;
- інтерактивність – одна з найголовніших рис дистанційного виду навчання, полягає в активному спілкуванні між студентами групи і викладачем, а це значно підвищує мотивацію до навчання і рівень засвоєння матеріалу;
- великі можливості контролю якості навчання – це може бути проведення дискусій, використання чатів і самоконтролю, а також відсутність психологічних бар'єрів;
- відсутність географічних кордонів – різні курси можна вивчати в різних навчальних закладах світу.

Для забезпечення дистанційної освіти використовують наступні сучасні інформаційні технології:

- case-технологія;
- телевізійна;

- мережна.

Case-технологія представляє собою видачу портфеля, в якому вже є повний набір навчально-методичних матеріалів із кожної дисципліни. Інформація може бути представлена у вигляді книжок, методичних вказівок, мультимедійних програм, а також на CD-дисках, аудіо- та відеокасетах.

Телевізійна технологія носить більш інформативний характер, за її допомогою можна одночасно охопити процесом навчання значну кількість студентів.

Третя, мережна технологія, є більш ефективною, ніж традиційна, оскільки саме вона орієнтована на диференціацію та індивідуалізацію навчання. Дана технологія базується на використанні засобів віддаленого доступу для отримання необхідної навчальної інформації (наприклад, мережі Internet), проведенні індивідуального контролю знань та консультацій з викладачами.

Серед переваг дистанційної форми навчання можна відмітити такі:

- під час відеоконференцій або обговорення в чаті можливість роз'яснення незрозумілих питань не тільки викладачем ВНЗ, а й студентами-практикуючими лікарями;
- завдяки системі самотестування кожен студент-медик може отримати вищі результати рейтингу серед колег;
- збільшення доступності до величезного об'єму матеріалу електронних бібліотек фактично з кожної тематики будь-якого розділу медицини;
- завдяки використанню засобів мультимедіа пожвавлюється процес навчання.

Значна частина наведених вище інформаційно-телекомунікаційних технологій успішно апробується і використовується у Вінницькому національному медичному університеті імені Миколи Пирогова під час підготовки студентів різних спеціальностей, а саме: лікувальна справа, стоматологія, педіатрія, фармація, клінічна фармація та медична психологія. Дані технології сприяють інтенсифікації навчального процесу, активізують діяльність студентів, спонукають викладачів до підвищення професійних здібностей, покращують якість навчання.

Література:

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі. – Вінниця: ДОВ „Вінниця", 2002. – 116 с.
2. Інформатика. Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології \ За ред. професора О.І. Пушкаря. – К.: Академія, 2002. – 704 с.
3. Хаимзон И.И. Новые информационные технологии ведения, учета и обработки медицинской документации. – К.: Вища школа, 1992. – 154 с.
4. Хаїмзон І.І., Желіба В.Т. Основи медичної інформатики. – К.: Вища школа, 1998. – 182 с.
5. Верлань А.Ф., Апатова Н.В. Інформатика. – К.: Форум, 2000. – 222 с.

Sławomir Koziej
m. Kielcach, Polska

POZYTYWNE I NEGATYWNE ASPEKTY STOSOWANIA KOMPUTERÓW W EDUKACJI

Od niepamiętnych czasów wymiana informacji stymulowała rozwój ludzkości. Tradycyjne sposoby przekazywania wiadomości z ust do ust, czy też słowem pisanym dziś zostają coraz powszechniej zastępowane przekazem elektronicznym. W czasach, gdy zasoby informacyjne całego świata są dostępne "online", a kontakt z ludźmi z najodleglejszych krańców świata nie stanowi żadnego problemu, ważnym staje się przygotowanie człowieka do umiejętnego posługiwania się technologią informacyjną. Jednym z zadań współczesnej szkoły jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele mają za zadanie stworzyć uczniom warunki do nabywania umiejętności poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł. Komputery wraz z nowoczesną technologią posługiwania się informacją stwarzają możliwość powstawania u uczniów mechanizmów poznawczych na bazie niewielkiego zasobu podstawowych informacji oraz wyrabiania umiejętności ciągłego kształcenia się i radzenia sobie z pojawiającymi się nowymi zasobami wiedzy. Za pośrednictwem sieci Internet młodzież ma dostęp do najrozmaitszych zasobów informacyjnych świata. Sieć umożliwia także kontaktowanie się z rówieśnikami z innych krajów, prowadzenie dyskusji z osobami o podobnych zainteresowaniach.

Edukacja przyszłości musi oprzeć się na wykorzystaniu nowoczesnych technologii informacyjnych. Pełne zastosowanie komputerów i Internetu w polskiej szkole jest tylko kwestią czasu. Znaczenie tych elektronicznych multimediów wzrasta i zapewne spowoduje ogromną przemianę w dotychczasowym spojrzeniu na proces kształcenia.

Zastosowanie i wykorzystanie komputerów w edukacji można rozpatrywać w obrębie trzech obszarów:

- Edukacji instytycjonalnej (szkolnej) odbywającej się w szkołach różnego szczebla oraz innych instytucjach zajmujących się kształceniem.
- Edukacji indywidualnej (domowej) odbywającej się w sposób często niesystematyczny i nieplanowy, kiedy to podmiot uczący się podejmuje (zwykle we własnym domu) działanie zmierzające do zaspokojenia swoich potrzeb wynikających ze stanu niewiedzy, a działania te nie są nadzorowane przez nauczyciela.
- Edukacji na odległość, kiedy to uczący się i nauczyciel są fizycznie oddaleni od siebie, uczeń pracuje w dużej mierze indywidualnie, ale pod kierunkiem nauczyciela.

Wykorzystanie komputerów w obrębie pierwszego obszaru uzależnione jest od wyposażenia instytucji oświatowych w niezbędne środki. Od kilku lat mamy do czynienia z systematycznym wyposażeniem polskich szkół w komputery. Programy „Internet w każdej gminie” czy „Internet w każdym gimnazjum” to oczywiście dobrodziejstwo dla szkół. Problem w tym, że wyposażenie to pozostaje nadal niewystarczające. Obecnie przypada średnio 1 komputer na 40 uczniów, czyli każdy uczeń ma komputer do swojej dyspozycji przez mniej niż 1 godzinę tygodniowo. Poza tym komputery są przeważnie zgromadzone w pracowniach komputerowych i wykorzystywane do realizacji przedmiotu informatyka. Nauczyciele pozostałych przedmiotów najczęściej nie mają do nich dostępu. Prawda jest też taka, że nauczyciele przedmiotowcy rzadko szukają sposobności do wykorzystywania multimedialnego komputera na swoich lekcjach. Jak słusznie zauważa M. Kąkolewicz [10]„wolą oni, aby zadanie wprowadzania uczniów w nowe technologie uczenia się i pracy intelektualnej powierzyć tzw. specjaliście, przy zachowaniu ich świętego spokoju i starych sprawdzonych na pożółkłych kartkach przyzwyczajeń do pracy metodami podającymi.”

Wyposażenie pracowni przedmiotowych już choćby w jeden multimedialny komputer połączony z internetem oraz projektorem multimedialnym pozwalałoby nauczycielowi znacznie wzbogacić podający tok pracy lekcyjnej. Przygotowane samodzielnie przez nauczyciela prezentacje w programach Charisma, czy też Power Point umożliwiają zawarcie w przekazie informacji zarówno tekstowych jak i graficznych, dźwiękowych oraz filmowych. Dodatkowe zastosowanie

animacji czy też odpowiednie podkreślanie istotnych treści grą kolorów pozwalają na szybsze, łatwiejsze i efektywniejsze przyswajanie przez uczniów wiadomości. Podłączenie do Internetu pozwala na wykorzystywanie bogactwa informacji znajdującego się w sieci, na łączenie się z innymi placówkami, uczestniczenie w przekazach telewizyjnych, relacjach z bieżących wydarzeń.

Znacznie więcej możliwości stwarza wyposażenie pracowni przedmiotowych w 4-5 komputerów. Wówczas to uczniowie mogą już korzystać z informacji w sposób aktywny. Posiadanie kilku multimedialnych komputerów pozwala nauczycielowi prowadzić zajęcia w grupach problemowych. Badania prowadzone przez B. Siemienieckiego [14] wykazały, że przekaz poglądowy wykorzystywany w procesie rozwiązywania przez uczniów sytuacji problemowej stwarza uczącym się dogodniejsze warunki do wzrostu płynności, giętkości i oryginalności ich myślenia, niż ma to miejsce w przypadku przekazu werbalnego. Uczniowie szybciej i lepiej dostrzegają wówczas problem, wytwarzają ciekawsze pomysły rozwiązań i poddają je lepszej weryfikacji. Multimedia mogą być zatem doskonałym narzędziem do stymulacji zachowań twórczych. Należy je zatem stosować w sposób jaki jest najkorzystniejszy dla procesu twórczego np. wykorzystując do symulacji procesów, zjawisk, a także do wizualizacji informacji mającej być przedmiotem procesu rozwiązywania problemu. Multimedia mogą uczniów pobudzać do działań twórczych w sposób bezpośredni lub pośredni, oraz stanowić narzędzia do realizacji tej twórczości.

Mówiąc o wykorzystaniu multimediów w edukacji szkolnej trzeba zwrócić także uwagę na oprogramowanie. W ostatnich latach na polskim rynku pojawiło się wiele programów multimedialnych na CD–romach. Większość z nich mimo, że jest kierowana do szkół lub przeznaczona dla uczniów oraz jest zgodna z „Podstawą programową" nie znajduje zastosowania w szkole. „Nauczyciel bowiem nie uczy odwołując się bezpośrednio do „Podstawy programowej" ale posługuje się pewnym jej rozwinięciem w postaci programu nauczania, a uczy według podręcznika (uzupełnionego zeszytami do ćwiczeń, poradnikiem), w którym dopiero znajduje on, a głównie uczniowie materiał do zajęć." [15] Na polskim rynku dopiero zaczynają pojawiać się podręczniki, gdzie znaleźć można zadania tak zaprojektowane, by do ich rozwiązania uczeń musiał wykorzystać komputer lub Internet.

Drugą płaszczyzną, na której komputery znajdują zastosowanie jest edukacja indywidualna. Dotyczy ona tych wszystkich, którzy przy pomocy komputera i Internetu realizują swoje własne zainteresowania zwykle w zaciszu domowym. Multimedialna oferta edukacyjna dla odbiorcy indywidualnego jest zdecydowanie bogatsza od szkolnej.. Począwszy od programów skierowanych dla najmłodszych (przedszkolaków, dzieci w młodszym wieku szkolnym) wprowadzających w tajniki literek i cyferek, aż po specjalistyczne encyklopedie, słowniki leksykony. Bogata jest także oferta programowa w zakresie nauki języków obcych. Możliwości wykorzystywania komputera na etapie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej są bardzo szerokie. Ten nowoczesny środek dydaktyczny może wspaniale uzupełniać pracę nauczyciela, ułatwiać mu ją i usprawniać. Bardzo dobre efekty przynosi stosowanie komputera do wspomagania zajęć korekcyjno – wyrównawczych oraz samodzielnej nauki w domu.

Możliwości dydaktycznego wykorzystania komputera w dużej mierze zależne są od oprogramowania. Na rynku znaleźć można wiele dobrych polskich programów uwzględniających potrzeby edukacyjne dzieci przedszkolnych i w młodszym wieku szkolnym. Specyfika tych programów polega na nauczaniu poprzez zabawę, co sprzyja wyzwalaniu potrzeb edukacyjnych (chęci uczestniczenia w zajęciach z komputerem) i podejmowaniu się realizacji tych potrzeb. Barwna grafika, animacje, muzyka oraz sympatyczni, często znani z telewizji „bohaterowie" programów powodują, że praca z programem stanowi dla dziecka kolejną porcję rozrywki. Tym bardziej atrakcyjną, że uczący się ma wpływ na to co dzieje się na monitorze.

Badania przeprowadzone przez T. Kłosińską i S. Włoch wskazują, że najczęściej wykorzystywanymi przez nauczycieli wychowania przedszkolnego i zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej programami edukacyjnymi są : Klik uczy czytać i Moje pierwsze ABC [11]. Programy te pozwalają dzieciom m.in. na: poznanie liter, czytanie wyrazów i zdań, dzielenie wyrazów mówionych na sylaby i głoski a pisanych na sylaby i litery, wyróżnianie samogłosek, spółgłosek, zmiękczeń, dwuznaków, rozpoznawanie zdań oznajmujących, pytających i

rozkazujących, rozpoznawanie i nazywanie osób, przedmiotów , zwierząt, roślin, czynności, itp.

Takie programy jak: Wirtualna szkoła – matematyka, Matematyczne przygody, Matma jest super pozwalają dzieciom na: określanie i przedstawianie wzajemnego położenia przedmiotów na płaszczyźnie oraz kierunków ruchu z użyciem terminów przed, za, z tyłu, z boku, pomiędzy itp., porównywanie i porządkowanie przedmiotów pod względem wyróżnionej cechy wielkościowej, rozpoznawanie i nazywanie podstawowych figur geometrycznych, porównywanie liczebności zbiorów bez przeliczania elementów, porządkowanie danego układu zbiorów według liczebności, liczenie przedmiotów, posługiwanie się liczbą porządkową, zapisywanie za pomocą cyfr liczb od 1 do 20 i ich odczytywanie, porównywanie liczb z użyciem znaków: <,>,=, dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie w zakresie 20, rozwiązywanie równań.

Zdaniem A. Watoły, która badała wpływ komputera na rozwój zainteresowań i umiejętności plastycznych dzieci w przedszkolu stosowane w czasie zajęć programy graficzne wpływają pozytywnie na rozwój pamięci wzrokowej i spostrzeżeń, wyobraźni twórczej, koncentracji uwagi, koordynacji wzrokowo-ruchowej, zwiększają tempo pracy dziecka, ułatwiają rozpoznawanie i nazywanie kolorów, usprawniają czynności manualne, zwiększają zaangażowanie oraz stanowią ujście energii dziecka – uspokajają je, odprężają, rozładowują napięcia emocjonalne [16].

Obserwując reakcje dzieci na określone bodźce docierające z ekranu (wyciągnięty język, zacieranie rąk, tupanie nogami, oblizywanie ust) można zauważyć, iż uczą się one „całym sobą". Dowodzi to, że praca dziecka z komputerem jest dla niego niezwykle atrakcyjna, ważna i satysfakcjonująca. Do takiej nauki nie trzeba go zachęcać. Uczeń często sam inicjuje ten proces. Praca z programem komputerowym zmusza dziecko do szybkiego podejmowania decyzji, z jednoczesnym informowaniem o ich skutkach. To dobra droga do kształtowania postawy odpowiedzialności za swoje działanie. Pracując z programem multimedialnym dziecko wykonuje cały szereg działań: szuka, przegląda, wybiera treści, wpisuje odpowiedzi, liczy, rysuje, wybiera kolory, tworzy figury geometryczne, wybiera stopień trudności zadań, itd.

Uczeń pracujący z programem komputerowym jest przekonany, że w dużej mierze to on tworzy rzeczywistość pojawiającą się na ekranie. Czuje się zatem odpowiedzialny za to, czego się uczy i jak się uczy. Wzmacnia to jego przekonanie o własnych możliwościach i poczucie wysokiej skuteczności uczenia się.

Podejmując pracę z komputerem uczeń wchodzi w interakcję z maszyną. Komputer bardzo często „komentuje" decyzje uczącego się, udzielając sygnałów graficznych oraz głosowych. Komputer nagradza pochwałami każde pomyślne wykonanie zadanie. Na porażki ucznia nie reaguje mimiką i gestami wskazującymi niezadowolenie, jak to często czyni nauczyciel, lecz zachęca go do dalszych prób. Czyni tak aż do osiągnięcia przez dziecko sukcesu. Uczniowie często „personalizują" komputer widząc w nim doskonałego nauczyciela, który nigdy się nie złości i nigdy nie krzyczy. Takie „postępowanie" maszyny powoduje, że czynności twórcze użytkownika programu nie są blokowane. Kształtuje to jego pozytywne nastawienie do uczenia się.

Komputer jest bardzo cierpliwym nauczycielem. Ucząc się dziecko ma możliwość pracy w swoim optymalnym tempie, może wielokrotnie powtarzać te same czynności, aż do momentu, gdy je opanuje. Komputer go nie pogania i nie krytykuje. Jest to niezwykle istotne, zwłaszcza dla dzieci mających trudności w nauce, gdyż redukuje zjawisko „wyuczonej bezradności". Klasa szkolna bywa dla tych dzieci źródłem porażek, co może wywołać brak wiary w zależność między podejmowanym wysiłkiem a jego efektami. Nie zdarza się to w trakcie nauki z komputerem, który włożony przez ucznia wysiłek natychmiast nagradza miłym słowem. Jest to szczególnie ważne w trakcie zajęć korekcyjno – wyrównawczych, których skuteczność zależy od pozytywnych motywów uczenia się [9].

W edukacyjnych programach komputerowych poszczególne media pozostają ze sobą w skomplikowanych relacjach. Budowa takiego programu oparta jest na równorzędnych punktach węzłowych zawierających określone powiązane ze sobą wiadomości. Uczący się może rozpocząć pracę od dowolnego punktu według własnego uznania Każdy punkt węzłowy to odpowiednia wiedza. Jest ona ujęta w tzw. ogniwa. Uczący się może w dowolnym momencie pobierać wiadomości z dowolnego ogniwa. Powstaje w ten sposób trójwymiarowy układ przestrzennej sieci

wiadomości. Można się po nim poruszać zarówno wszerz jak i w głąb. Komputer umożliwia bardzo szybkie dojście do mikroskopijnego szczegółu wiedzy i natychmiastowy powrót do punktu wyjścia. Taki układ pozwala na ukazywanie związków pomiędzy wiadomościami, które wydają się być bardzo odległe, lub są przedstawiane przy pomocy różnych mediów. Stwarza to kształcenie w obszarze myślenia twórczego. [13]

Połączenie z siecią Internet pozwala uczącemu się na odwiedzanie stron WWW, na których znaleźć może mnóstwo informacji. Istniejące w Internecie narzędzia (wyszukiwarki) służące do wyszukiwania stron zawierających poszukiwaną informację pozwalają je zlokalizować szybko i bezbłędnie. Przykładowo poszukując informacji o Fryderyku Chopinie otrzymujemy wykaz ponad tysiąca stron, na których znaleźć możemy nie tylko życiorys artysty, ale także rysunki i fotografie, możemy także wysłuchać fragmentów utworów.

Bogactwo stron WWW to także dostęp do różnego rodzaju internetowych encyklopedii, słowników, transmisji ważnych wydarzeń. Sieć to także możliwość nawiązywania komunikacji z innymi jej użytkownikami. Uczący się może porozumiewać się z nimi poprzez usługę Chat czyli komunikowanie się za pomocą wiadomości tekstowych przesyłanych w czasie rzeczywistym. W ten sposób można „rozmawiać" równocześnie z wieloma osobami. Zwykle uczestnicy tej usługi dobierają się zgodnie ze swoimi zainteresowaniami np. filmowymi, muzycznymi, sportowymi i prowadzą wymianę zdań wokół wspólnych pasji. Uczący się mogą też uczestniczyć w listach dyskusyjnych, wykorzystujących pocztę elektroniczną. Tempo wymiany poglądów w tym wypadku jest znacznie wolniejsze, ale pozwala na umieszczanie wypowiedzi dłuższych, bardziej przemyślanych i przygotowanych.

Pozostaje do omówienia wykorzystanie multimediów na płaszczyźnie kształcenia na odległość. "Nauczanie na odległość jest to metoda prowadzenia procesu dydaktycznego w warunkach, gdy nauczyciele i uczniowie są od siebie oddaleni i nie znajdują się w tym samym miejscu." [12] Specyfika nauczania na odległość polega na całkowicie różnym, niż tradycyjne podejściu do procesu kształcenia, zarówno ze strony pobierających wiedzę jak i ją przekazujących. „Edukacja na odległość bazuje metodologicznie na koncepcji połączenia pracy własnej uczącego się i opieki dydaktycznej nauczyciela - opiekuna, przy czym uczący się w dużo większym stopniu decyduje o przebiegu i merytorycznej treści procesu edukacyjnego, niż przy udziale w tradycyjnych cyklach nauczania, ale również musi wykazać się większą dozą samodyscypliny." [5] W takim układzie bardzo wyraźne staje się definiowanie nauczania jako organizowania, kierowania i kontrolowania procesu uczenia się.

Dotychczasowe doświadczenia związane z nauczaniem na odległość pozwalają wyróżnić dwie kategorie procesu: nauczanie synchroniczne i asynchroniczne

Nauczanie synchroniczne polega na równoczesnym (w czasie rzeczywistym) uczestnictwie w zajęciach grupowych studentów i nauczyciela. Nauczanie w trybie synchronicznym przypomina pod wieloma względami nauczanie tradycyjne, z tą jednak różnicą, że studenci są od siebie oddaleni nierzadko o setki kilometrów. Przekazywanie informacji odbywa się przy pomocy wykładów, prezentacji z możliwością zadawania prowadzącemu pytań, na które stara się odpowiadać. Ten tryb nauczania charakterystyczny jest dla telewizji interaktywnej oraz telekonferencji.

Nauczanie asynchroniczne nie wymaga od studentów i nauczyciela symultanicznego uczestnictwa. W tym trybie uczący się sami decydują w jakim miejscu i w jakim czasie będą realizować swoje edukacyjne zadania.

Wykorzystanie w nauczaniu na odległość Internetu pozwala na jednoczesne posługiwanie się zarówno trybem synchronicznym jak też asynchronicznym.

Bardzo użyteczny w trybie synchronicznym jest chat internetowy. Może być on wykorzystywany przez studentów do kontaktowania się z nauczycielem w czasie wykładów czy prezentacji. Tą drogą mogą oni zadawać pytania, komentować. To narzędzie internetowe doskonale nadaje się do prowadzenia dyskusji pomiędzy uczestnikami. Biorąc pod uwagę brak jakichkolwiek ograniczeń dotyczących liczby uczestniczących w „pogawędce na żywo", chat jest narzędziem likwidującym w znacznej mierze negatywne strony zdalnego nauczania: ograniczenie więzi społecznych, spadek motywacji i wytrwałości oraz osamotnienie ucznia.

Formy nauczania asynchronicznego przyjmują postać listów elektronicznych, materiałów testowych, audio, obrazów statycznych i ruchomych. Poczta elektroniczna spełnia charakter poczty tradycyjnej, jednak prędkość przekazywania informacji jest nieporównywalna. List elektroniczny pojawia się u odbiorcy w kilka sekund od momentu jego wysłania i nic nie kosztuje. Przy pomocy poczty elektronicznej możliwa jest komunikacja studentów z nauczycielami, jak również pomiędzy studentami. Służy przeważnie do przekazywania informacji o postępach, przesyłaniu testów, pytań, odpowiedzi. E-maile służą także do wymiany zdań w ramach list dyskusyjnych. Przy pomocy elektronicznej korespondencji możliwe jest także przesyłanie materiałów dydaktycznych, choć te w sposób prostszy mogą być przez studentów pobierane z odpowiednich stron WWW. Na stronach tych nauczyciele mogą umieszczać materiał w różnorodnych formach. Mogą to być teksty wykładów, zadań problemowych, mogą to być fotografie, plany, schematy, mapy, wykresy, tabele, mogą to być nagrania audio, a mogą to być w końcu także filmy video. Stały dostęp do przygotowanych materiałów zapewnia studentom komfort wielokrotnego powracania do treści w czasie im najbardziej odpowiadającym. Materiały te studenci mogą pobrać i szybko przenieść na twardy dysk własnego komputera, a wówczas praca staje się jeszcze bardziej komfortowa. Pobierane materiały mogą być wówczas modyfikowane, rozbudowywane, konwertowane i segregowane według własnych potrzeb. Internet oferuje także ogromne zbiory informacji poza tymi, które są przygotowywane przez nauczycieli. Studenci mogą ich poszukiwać samodzielnie lub na podstawie wskazań. Bardzo dużym walorem wiedzy umieszczanej na stronach WWW, jest niewątpliwie to, iż może ona być na bieżąco aktualizowana i uzupełniana, co nie jest możliwe w wydawnictwach pod tradycyjną drukowaną postacią.

Nauczanie na odległość z wykorzystaniem Internetu charakteryzuje się następującymi zaletami:

- przestają istnieć bariery czasu i przestrzeni, które uniemożliwiają podjęcie nauki bardzo wielu osobom
- uczący się mogą w dużym stopniu kształtować swoją edukację w zależności od indywidualnych potrzeb
- edukacja na odległość umożliwia naukę w dogodnym czasie i pełne jego wykorzystanie, uczący się może, zależnie od potrzeb, skracać lub wydłużać czas nauki
- wyeliminowane zostają koszty dojazdów i zakwaterowania w miejscu zlokalizowania ośrodków dydaktycznych
- instytucje oferujące nauczanie na odległość muszą oferować wysoki poziom organizacyjny i merytoryczny ze względu na brak „rejonizacji”
- jest to przyjazna forma kształcenia dla osób o utrudnionym dostępie do edukacji tradycyjnej - pochodzących z małych miast i wsi, a także osób niepełnosprawnych
- proces nauczania przebiega dla uczącego się w sposób dyskretny, w dużym stopniu zindywidualizowany i bezstresowy [5].

Likwidacja barier związanych z czasem i przestrzenią pociąga za sobą szereg pozytywów dla uczestniczących w kursach nauczania na odległość. Przede wszystkim bariera czasu. Obecnie, kiedy zewsząd słyszymy narzekania na „brak czasu” rozwiązanie kształcenia ustawicznego przez Internet zwiększa szansę na podejmowanie nauki przez wielu ludzi, którzy nie daliby rady pogodzić swoich dotychczasowych obowiązków z nowymi obciążeniami. Ludzie aktywni zawodowo, pracujący często w sposób nienormowany czasowo, zwykle nie mogą poświęcać kilkunastu godzin na systematyczne docieranie do instytucji oświatowej i uczestniczenie w tradycyjnych formach zajęć. Problem ten w równej mierze dotyczy także kobiet zajmujących się wychowywaniem małych dzieci. Nauczanie na odległość pozwala zarówno jednym jak i drugim nabywanie nowej wiedzy bez konieczności zaniedbywania pracy zawodowej, czy rozłąki z dzieckiem. Nauczanie przez Internet można określić mianem uczenia just-in-time. Wyrażenie to może być przeniesione do edukacji z japońskiego systemu zarządzania just-in-time, polegającego na dostarczaniu części i narzędzi dokładnie wtedy, gdy są potrzebne. W przypadku edukacji polega to na umożliwieniu uczenia się za pomocą Internetu w zależności od bieżących potrzeb. Chodzi o zdobywanie wiedzy lub umiejętności dokładnie wtedy, gdy są one potrzebne. Likwidacja bariery przestrzeni pozwala na

poszerzenie kręgu uczestników edukacji ustawicznej o uczniów niepełnosprawnych unieruchomionych we własnych domach. Specyfika kontaktów sieciowych pozwala tej grupie osób na przełamanie barier psychicznych i społecznych, gdyż w „wirtualnej klasie" studenci niepełnosprawni niczym nie różnią się od pozostałych. Brak bariery przestrzeni to także łatwiejsza droga do edukacji dla osób mieszkających w znacznym oddaleniu od ośrodków uniwersyteckich, mieszkańców małych miejscowości i wsi. W postaci wirtualnej szkoła przychodzi sama do ucznia, a może to być szkoła nie tylko z najbliższego ośrodka, ale z odległego krańca kraju czy też świata. Ta możliwość dowolnego wyboru instytucji oferującej nauczanie na odległość powoduje, iż oferujący usługi edukacyjne muszą dbać o poziom swojej oferty. W tradycyjnym nauczaniu instytucje oświatowe zawsze mogły liczyć na słuchaczy pochodzących z najbliższych okolic. Po pryśnięciu bariery czasu i przestrzeni ten komfort przejdzie do historii. W sytuacji podmiotów zajmujących się edukacją na odległość tylko i wyłącznie prawa rynkowe (cena, poziom oferowanych usług, jakość) będą decydować o opłacalności ich istnienia na rynku.

Wspomagane komputerowo nauczanie na odległość ma również określone wady, do których obecnie należą:

- stosunkowo duże koszty przygotowania odpowiednich materiałów dydaktycznych
- duże koszty i nie zawsze jeszcze wystarczające parametry techniczne koniecznej infrastruktury informatycznej
- niewystarczająca dostępność sprzętu komputerowego i odpowiednich łącz internetowych pośród potencjalnych studentów
- niedobór odpowiednio przygotowanych wykładowców [5].

Wady te nie są przeszkodami trwałymi. Usunięcie ich jest jak najbardziej możliwe i to w niedługim czasie. Bariery technologiczne dotyczące pełnej dostępności polskiego społeczeństwa do sieci Internet zaczynają być likwidowane w coraz szybszym tempie. Testuje się różne rozwiązania np. sieci wykorzystywane przez telewizje kablowe, sieć energetyczna, przekaz radiowy, satelitarny, telefonia komórkowa). Wysokie koszty przygotowywania materiałów dydaktycznych będą się z czasem obniżać ze względu na to, iż często już opracowane materiały będą mogły być wykorzystywane wielokrotnie. Ich aktualizacja i zmiana nie będzie już tak pracochłonna i kosztochłonna jak tworzenie nowych materiałów.

Wyższe nakłady finansowe przeznaczane na przygotowanie materiałów dydaktycznych w nauczaniu na odległość są jednak rekompensowane poprzez likwidację kosztów ponoszonych przez studentów szkół tradycyjnych na przejazdy i noclegi w miejscu nauki. Takie przesunięcie obszarów wydatkowania pieniędzy z pewnością znajdzie pełną akceptację ze strony studentów zainteresowanych wysoką jakością kształcenia. Ostatnia bariera dotycząca niedoboru odpowiednio przygotowanych wykładowców, jest barierą, która w ciągu kilku najbliższych lat będzie samoczynnie zanikać. Problem ten w zasadzie dotyczy tych nauczycieli, którzy swój warsztat zawodowy tworzyli w czasach, gdy komputery nie były jeszcze w tak powszechnym użyciu. Mają oni przede wszystkim problemy z podstawowymi umiejętnościami niezbędnymi do obsługi komputera, ale także z przełamaniem pewnych stereotypów i odmiennym od dotychczasowych standardów spojrzeniem na edukację. Młode pokolenie nauczycieli akademickich wydaje się być ogólnie przygotowane do wykorzystywania nowych technologii informacyjnych. Ci wykładowcy po krótkim przeszkoleniu nie powinni mieć żadnych problemów „technicznych". Są także bardziej podatni na to co nowe i niekonwencjonalne.

Podkreślając wiele pozytywnych aspektów kształcenia z wykorzystaniem komputera nie należy jednak zapominać, że komputer może być jedynie środkiem wspomagającym je. Zbyt długie przebywanie przed monitorem może powodować wiele negatywnych skutków. Problem „nadużywania" komputerów przez dzieci nie jest jeszcze w Polsce (ze względu na ograniczony dostęp do komputerów i Internetu) tak widoczny jak w Stanach Zjednoczonych. Warto przytoczyć raport „Fool's Gold: A Critical Look at Computers in Childhood" opracowany przez organizację „Alliance for Chilhood", w którym autorzy zwracają uwagę na cztery rodzaje zagrożeń wynikających ze zbyt wczesnego i zbyt forsownego kontaktu dziecka z komputerem. Są to zagrożenia związane z rozwojem fizycznym (niedorozwój układu mięśniowo-szkieletowego,

osłabienie wzroku i krótkowzroczność, otyłość wynikająca z siedzącego trybu pracy, efekty uboczne promieniowania elektromagnetycznego), emocjonalno-społecznym (społeczna izolacja, osłabienie więzi z nauczycielem i rodzicami), intelektualnym (osłabienie zdolności kreatywnych, zubożenie umiejętności wysławiania się i pisania, naśladownictwo) oraz moralnym (dostęp do materiałów zawierających treści nieodpowiednie do wieku dziecka, odbiór informacji pozbawionych etycznego i moralnego kontekstu) [2]. O powadze problemu świadczy wezwanie ”Call for Action” podpisane przez ponad 75 specjalistów związanych z dziecięcą edukacją, skierowane do społeczeństwa, a głównie rodziców i nauczycieli, wskazujące na potrzebę zastanowienia się nad faktyczną rolą komputerów w życiu dzieci. Autorzy poddają w wątpliwość tezy mówiące o tym, że komputer motywuje do szybszej i lepszej nauki, że „łączy” dzieci ze światem oraz, że posługiwanie się nim od najmłodszych lat pozwala w przyszłości na osiąganie sukcesów zawodowych. Zachęcają oni do powrotu do zdrowego dzieciństwa, w którym dzieci czytają książki, grają w piłkę, rysują, tańczą, majsterkują i poznają świat w sposób fizyczny, a nie wirtualny [1].

Przytoczone opinie zwolenników i przeciwników „komputeryzowania” nauczania najmłodszych wskazują na potrzebę rozważnego traktowania zakresu możliwych zastosowań komputerów w edukacji. Zadaniem dorosłych jest zatem odpowiednie kierowanie pracą dziecka z komputerem. Powinni to robić między innymi poprzez:

- dbanie o higienę pracy dzieci przy komputerze (zapewnianie bezpiecznych warunków pracy, właściwego sprzętu i oświetlenia, uczenie prawidłowej postawy podczas pracy przy komputerze, zwracanie uwagi na konieczność stosowania przerw rekreacyjnych),
- otaczanie dzieci życzliwym zainteresowaniem.
- rozmawianie o ich potrzebach, problemach, osiągnięciach,
- wskazywanie (a także udostępnianie) dzieciom gier rozwijających ich osobowość, poznawanie tych gier,
- zapewnianie dzieciom dostępu do encyklopedii i programów edukacyjnych,
- nie zostawianie młodych ludzi przy komputerze bez opieki.

Prawdopodobnie jedną z chorób cywilizacyjnych XXI wieku stanie się uzależnienie człowieka od komputera i Internetu. W Stanach Zjednoczonych, gdzie skala problemu jest największa, problematyka walki z tego typu uzależnieniem ma już swoją historię. W roku 1995 dr Kimberly Young, psycholog z University of Pittsbourgh otworzyła w Nowym Jorku Centrum Uzależnienia od Internetu (Center for On-line Addiction). W tym samym roku Ivan K. Goldberg, psychiatra z Uniwersytetu Columbia założył internetową Grupę Wsparcia dla Osób Uzależnionych od Internetu. Pomocą uzależnionym służy także dr Maressa H. Orzack, która prowadzi Computer Addiction Service w Mac Lean Hospital w Belmont. Także w Polsce pojawiaja się pierwsze ośrodki zajmujące się tym problemem jak choćby warszawskie Centrum Konsultacyjne AKMED prowadzone przez dr Bohdana T. Woronowicza.

M.H. Orzack wskazuje szereg symptomów wskazujących na uzależnienie od komputera i dzieli ja na dwie grupy: psychologiczne i fizyczne. Zachowania osób uzależnionych przejawiają się poprzez: zadowolenie i euforię w trakcie pracy z komputerem, problemy z zakończeniem sesji z komputerem, chęć spędzania w ten sposób coraz większej ilości czasu, zaniedbywanie rodziny i przyjaciół, poczucie pustki, depresji i bycie drażliwym w czasie gdy nie ma się kontaktu z komputerem, okłamywanie przełożonych i rodziny, problemy w pracy lub szkole (symptomy psychologiczne) oraz zmęczone, zaczerwienione oczy, migrenowe bóle głowy, bóle pleców, nieregularne spożywanie posiłków, zaniedbywanie higieny osobistej i zaburzenia snu (symptomy fizyczne). [6]

B.T. Woronowicz za objawy przemawiające za uzależnieniem od komputera proponuje uznać: spędzanie przy komputerze coraz większej ilości czasu kosztem innych dotychczasowych zainteresowań; zaniedbywanie obowiązków rodzinnych czy zawodowych (szkolnych) w związku z komputerem; pojawianie się konfliktów rodzinnych w związku z komputerem; kłamanie odnośnie ilości czasu spędzonego przy komputerze; podejmowanie prób kontrolowania czasu spędzanego przy komputerze; przeznaczanie coraz większej ilości pieniędzy na zakup sprzętu komputerowego,

oprogramowania, akcesoriów czy książek i czasopism o tematyce komputerowej; reagowanie rozdrażnieniem czy nawet agresją w sytuacjach, kiedy korzystanie z komputera jest utrudnione bądź niemożliwe [7].

K. Young jako jedna z pierwszych opracowała szereg pytań ułatwiających postawienie diagnozy odnośnie uzależnienia od Internetu. Początkowo było to 8 pytań, a udzielenie odpowiedzi pozytywnej na 5 z nich wskazywało na wystąpienie problemu. Obecnie test (Internet Addiction Test) składa się z 20 pytań. Na każde z nich badany może odpowiedzieć wybierając jedną z 6 odpowiedzi punktowanych od 0 do 5 punktów. Zgromadzenie więcej niż 80 punktów wskazuje na problem uzależnienia [7].

Podobny test składający się z 9 pytań przygotował dr Mort Orman. Udzielenie w nim pozytywnej odpowiedzi na 7 lub więcej pytań oznacza konieczność zmienienia swojego stosunku do Internetu [8].

Badając problem uzależnienia od Internetu K. Young stwierdziła , iż można wyróżnić 5 jego typów [7] (polskie określenia za. B. T. Woronowiczem [3]):

1) erotomanię internetową (cyberseksual addiction),
2) socjomanię internetową czyli uzależnienie od internetowych kontaktów społecznych (cyber-relationship addiction),
3) uzależnienie od sieci internetowej (net gaming),
4) przeciążenie informacyjne czyli przymus pobierania informacji (information overload),
5) uzależnienie od komputera (computer addicion).

Wprowadzanie komputerów do edukacji wczesnoszkolnej wydaje się być warunkiem koniecznym do zmieniania oblicza szkoły XXI wieku. Realizacja tego zamierzenia wymaga jednak podjęcia wielokierunkowych działań, dotyczących, z jednej strony zwiększenia środków budżetowych na wyposażenie szkół w komputery multimedialne, z drugiej przekonania nauczycieli o wartościach płynących ze stosowania nowoczesnych technologii, jak też i zagrożeniach z nich wynikających.

Literatura:

1. Children and Computer. Call for Action, http://www.allianceforchildhood.net/projects/computers/computers_articles.htm.
2. Cordes C., Miller E., Fool's Gold: A Critical Look at Computers in Childhood, http://www.allianceforchildhood.net/projects/computers/computers_reports.htm.
3. http://www.akmed.waw.pl/siec.htm
4. http://www.akmed.zdrowie.net
5. http://www.ciop.pl/edukacja/eduk_zdalna/infor_ogolne.htm
6. http://www.computeraddiction.com
7. http://www.netaddiction.com
8. http://www.stresscure.com
9. Kaczmarek Ż., Psychopedagogiczne aspekty nauczania wspomaganego komputerowo dzieci w młodszym wieku szkolnym, w: Media i edukacja w dobie integracji, W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), Poznań 2002, s.197-205.
10. Kąkolewicz M., Komputery w szkole...I co dalej? „Edukacja Medialna" 2002, nr 1.
11. Kłosińska T., Włoch S., Kształcenie wobec oferty multimedialnych programów edukacyjnych, http://www.kmti.uz.zgora.pl/pages/referaty/klosinska.pdf.
12. ***Kubiak M., Wirtualna edukacja, Warszawa 2000.***
13. Siemieniecki B., Multimedia i hipermedia w edukacji (w:) Edukacja medialna (red. J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta), Toruń 2002.
14. Siemieniecki B., Przekaz poglądowy i werbalny w procesie myślenia twórczego. Toruń 1992.
15. Sysło M., Multimedia w edukacji. Wskazania unijne i przykłady dobrej praktyki (w:) Media i edukacja w dobie integracji (red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski). Poznań 2002.
16. Watoła A., Komputer w rozwijaniu zainteresowań i umiejętności plastycznych u dzieci w przedszkolu, http://www.kmti.uz.zgora.pl/pages/referaty/watola.pdf.

О.Л. Коношевський
м. Вінниця

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІА

Постановка проблеми. У країнах світу з розвиненою ринковою економікою інформація нарівні з такими видами ресурсів, як природні, енергетичні й фінансові розглядається як стратегічний національний ресурс, що забезпечує матеріальне й духовне зростання суспільства. На вироблення інформації виділяються великі кошти, створюються комп'ютерні мережі, інформаційно-консультативні служби. Нині "... обсяг інформації подвоюється кожні 20 місяців проти 50 років у часи Маркса" [1, 10].

Україна з її високим рівнем освіти може, а, отже, і повинна посісти достойне місце в майбутньому інформаційному світі. Підвалини цього світу закладаються зараз. Його основа – фундаментальна фахова підготовка вчителів, які, у свою чергу, спроможні підготувати громадян інформаційного світу.

Інформаційна революція вимагає, щоб у пізнавальному процесі перевага віддавалася вивченню фундаментальних знань на основі швидкодіючих інформаційних технологій. Фундаментальні знання мають бути репрезентовані у вигляді доступних тим, кого навчають, інформаційних структур. Для певного рівня освіти чи освітньо-професійної підготовки фахівця має бути використаний певний рівень представлення знань, який обумовлений особливостями мислення учнів чи студентів.

Сам навчально-виховний процес варто розглядати як інформаційний. Це вимагає певних правил його організації. Пізнавальний процес має орієнтуватися на визначений обсяг надмірної інформації, основною умовою якої повинна бути оптимальність, швидкість засвоєння (тому, що підключаються раніше отримані знання – попередня інформація), смисловий зміст навчального матеріалу.

Використання персональних комп'ютерів (ПК) як знаряддя спілкування між людьми стало невід'ємною частиною суспільної практики. Інформаційні технології сприяють народженню нових форм інтелектуальної діяльності людини, змінюють характер співвідношення рутинних і творчих компонентів. Вони широко використовуються у практиці навчання. Поява комп'ютерних мереж відкриває для користувачів необмежені інформаційні, комунікативні, пізнавальні й операційні можливості.

Аналіз результатів останніх досліджень. Форми організації навчання, в тому числі форми організації комп'ютеризованого навчання, належать до фундаментальних понять дидактики. Але порівняно з іншими категоріями, такими, як методи і зміст навчання, вони досліджені недостатньо. Традиційний підхід до визначення форм навчання полягає у розгляді окремо взятих зв'язків і залежностей форм навчання від інших елементів педагогічної системи.

Педагоги у своїх дослідженнях по-різному розкривали сутність поняття "форми навчання". Більшість із них виходили з тлумачення латинського слова forma як: "1) зовнішній вигляд, обрис" [7, 947]. Український педагогічний словник засвідчує, що це "зовнішній вигляд організації навчального процесу, який пов'язаний з кількістю учнів, місцем і часом їхнього навчання й порядком його реалізації" [5, 240]. Під формою розуміють спосіб існування і вираження змісту, а також внутрішню організацію змісту [8, 687]. Методи і форми навчання взаємозалежні: методи реалізуються у формах; форми забезпечують організацію й існування методів. Іншими словами, форма навчання являє собою побудову способів спілкування вчителів й учнів за встановленим принципом, "взаємодія вчителя й учнів, регульована визначеними, заздалегідь установленими порядком і режимом" [6, 223]. Форма охоплює систему елементів і стійких зв'язків між ними. До загальних структурних елементів цієї системи варто віднести навчально-виховну мету, зміст, засоби і методи роботи вчителів й учнів, кількість учнів, місце навчання й ін. А.М. Алексюк трактує форми навчання як "спосіб досягнення мети навчання" [2, 240].

Форми забезпечують організацію та існування навчання. В організаційних формах

навчання поєднуються мета, зміст і методи навчання. Тобто застосування певної форми відбувається лише за визначеним змістом навчання і для досягнення конкретної мети. Кожна з організаційних форм входить у загальну систему навчальної роботи, виконуючи визначене дидактичне навантаження. Форми організації навчання постійно розвиваються.

Різні форми навчання створюють неоднакові (специфічні) умови для навчання, виховання й розвитку студентів. Доцільність застосування тієї або іншої форми визначається конкретною дидактичною метою, змістом і методами навчальної роботи.

Постановка завдання. Усі форми мають свої сильні і слабкі сторони, специфічні особливості і сфери найкращого застосування. Таким чином, якість навчання залежить не тільки від змісту навчання, від використаних методів, але й певною мірою від застосування тих або інших форм навчальної роботи. У зв'язку з цим важливою є проблема подальшого розвитку й удосконалювання таких форм, як самостійна робота студентів з використанням мультимедійних комп'ютерних технологій, що оптимізували б процес навчання, звільнивши час для позаурочної діяльності, занять спортом, музикою, мистецтвом, продуктивної праці й самоосвіти.

Виклад основного матеріалу. З точки зору класифікації ТЗН комп'ютер належить до багатоканальних засобів результативного типу і входить у групу електронних або автоматизованих засобів навчання. Відмінними характеристичними ознаками ПК як електронних ТЗН є автоматичність і наявність зворотного зв'язку. Дидактичними перевагами ПК порівняно з іншими засобами навчання є: поліфункціональність, інтерактивність, діалогова взаємодія, різноманітність можливих режимів і організаційних форм роботи.

В.М. Антонов, М.П. Горностай на основі ідей [3] наводять в [4] традиційну схему взаємодії педагога і учня в навчальному процесі (рис. 1), а також запропоновану ними технологічно-комп'ютерну схему взаємодії педагога і учня – (рис. 2).

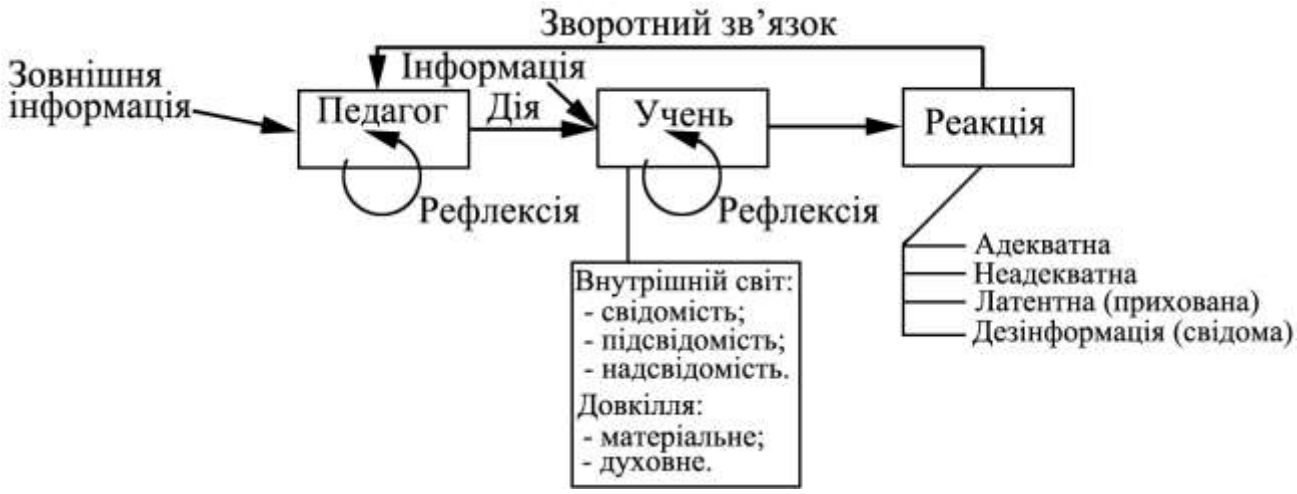


Рис. 1. Схема взаємодії педагога і учня

Схема (рис. 2) пропонується авторами [4] для реалізації у навчальному процесі як розвиток традиційного підходу, що зображений на (рис. 1). Ця схема покладена в основу розроблюваного авторами нового підходу, що реалізується в проектуванні курсів з дистанційної освіти під умовними назвами "Інформатика", "Математика", "Інтернет-мови".

Виходячи із вищесказаного, розглянемо організаційні форми індивідуалізації самостійної роботи студентів з математичних дисциплін засобами мультимедіа.

Можливість реалізації різних організаційних форм навчання і варіювання режимів роботи є однією із переваг ПК як засобу навчання. Різноманітне поєднання форм і режимів роботи можна описати, представивши їх у вигляді моделей взаємодії учасників комп'ютеризованого навчального процесу, що будуть описувати різні ситуації самостійної роботи студентів з математичних дисциплін.

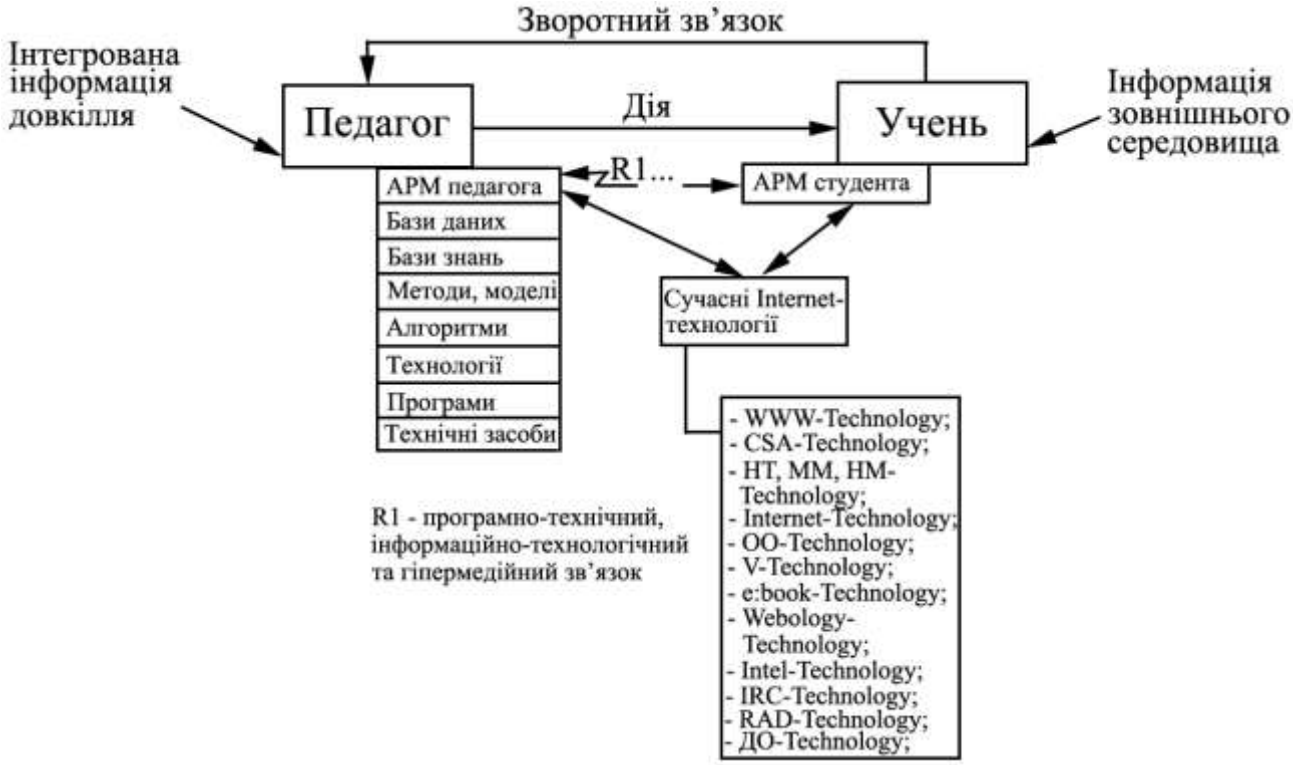


Рис. 2. Технологічно-комп'ютерна схема взаємодії педагога і учня

У графічних зображеннях моделей ми будемо використовувати такі позначення:

R1	R1 – програмно-технічний, інформаційно-технологічний та гіпермедійний зв'язок;
	інтерактивний зв'язок;
	прямий (безпосередній) зв'язок;
	зворотній зв'язок;
	непрямий (опосередкований) зв'язок.

Перша модель представляє ситуацію автономної роботи студента з комп'ютером в індивідуальному режимі, наприклад, під час самостійного вивчення якоїсь теми або в процесі поповнення прогалин у знаннях відсталих студентів (рис.3).

Викладач не бере безпосередньої участі в процесі навчання, а лише посередньо управляє ним як розробник навчального мультимедійного курсу і комп'ютерних навчальних програм (КНП), що відповідають йому, а роль педагога в процесі спілкування з студентом виконує ПК.

Стосовно студента ПК, то в цьому випадку він виступає як викладач, інструмент навчальної самостійної діяльності і партнера по комунікації.

Рис. 3

Друга модель відповідає ситуації дистанційного навчання, в процесі якого ПК є

інструментальним засобом зв'язку і посередником між викладачем і студентом. Як правило, в цій ситуації ПК також застосовується студентом у режимі індивідуальної самостійної роботи за першою моделлю (рис. 4).

Рис. 4

Третя модель відображає найбільш поширену ситуацію в рамках комп'ютеризованого процесу навчання, коли ПК застосовується як додатковий засіб організації самостійної роботи з математичних дисциплін в аудиторії під керівництвом викладача. З цією метою застосовуються спеціально розроблені для розв'язування конкретних навчальних завдань КНП, які реалізують переважно навчальну і контролюючо-корегуючу функції викладача (навчальні, тренувальні і контролюючі комп'ютерні програми), а також виступають як інструмент діяльності студента (для реєстрації параметрів навчання, створення серії вправ, завдань). Прикладом, що ілюструє таку навчальну ситуацію, може слугувати проведення фронтального поточного контролю в режимі індивідуальної роботи студентів з ПК (рис. 5).

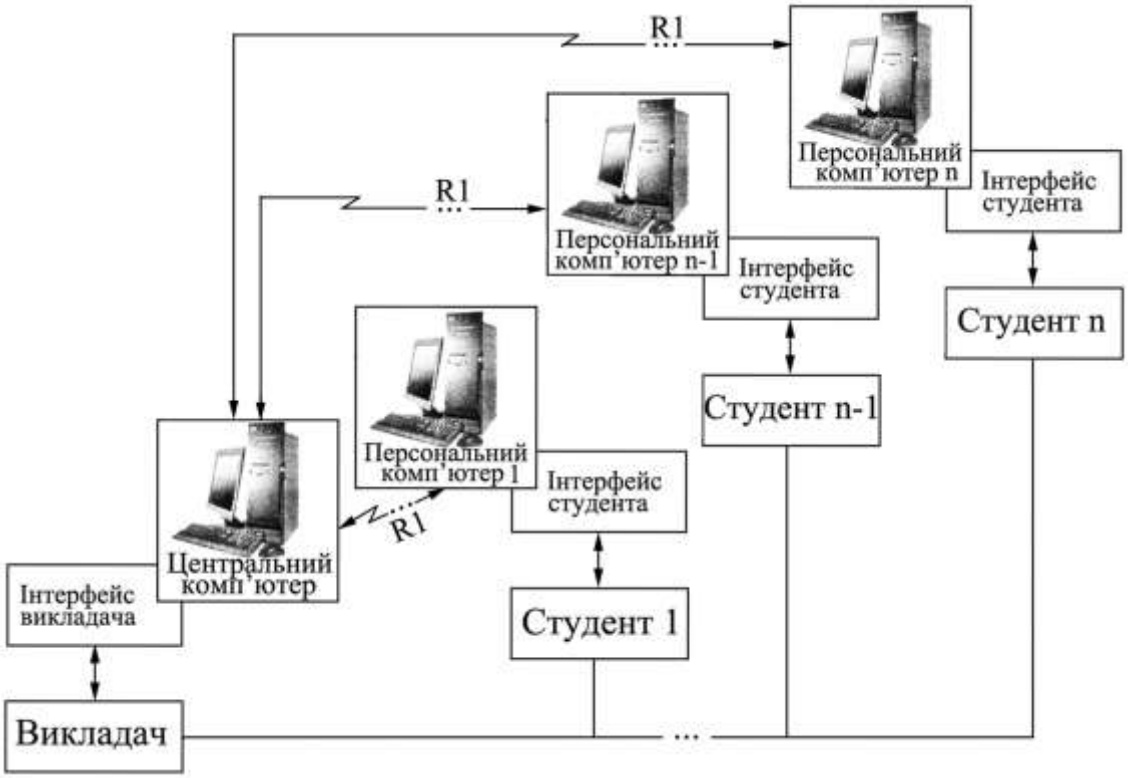


Рис. 5

Четверта модель засвідчує можливості комп'ютерних мереж для створення колективних творчих самостійних робіт студентів (випуск номера математичної газети, журналу, розв'язування задач, розробка проекту і т.д.) в режимі групової або парної роботи

під керівництвом викладача (рис. 6).

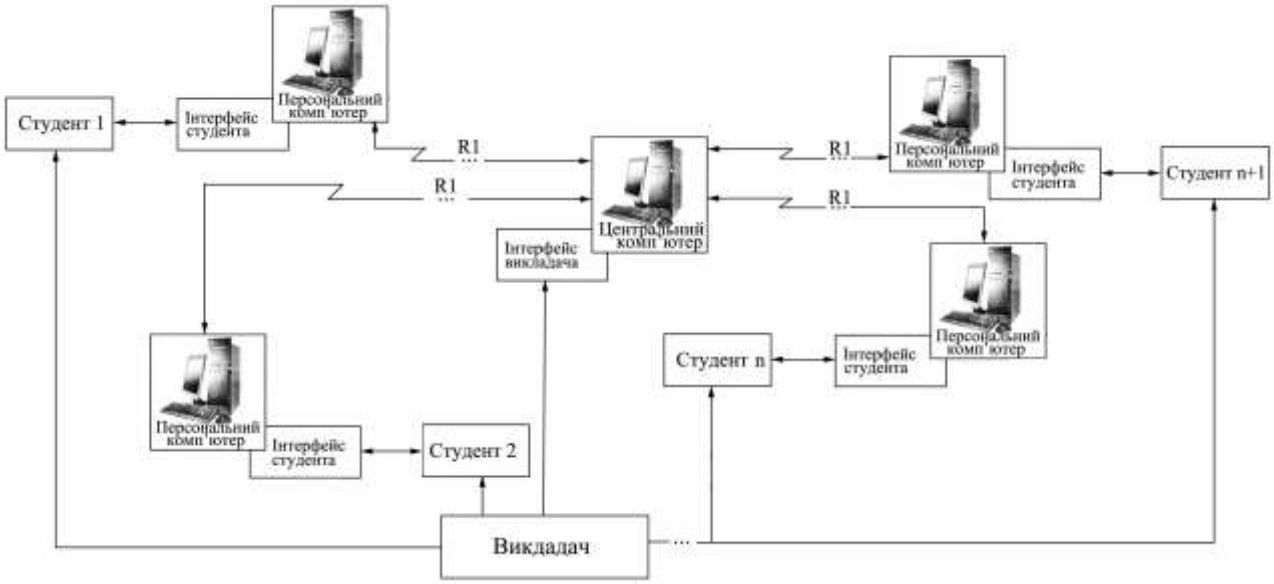


Рис. 6

П'ята модель описує організоване викладачем спілкування різних груп студентів за допомогою телекомунікаційних комп'ютерних засобів (електронна пошта, інтерактивні конференції і т.д.), які виступають інструментом спілкування і засобом інформаційної підтримки самостійної діяльності студентів (рис. 7).

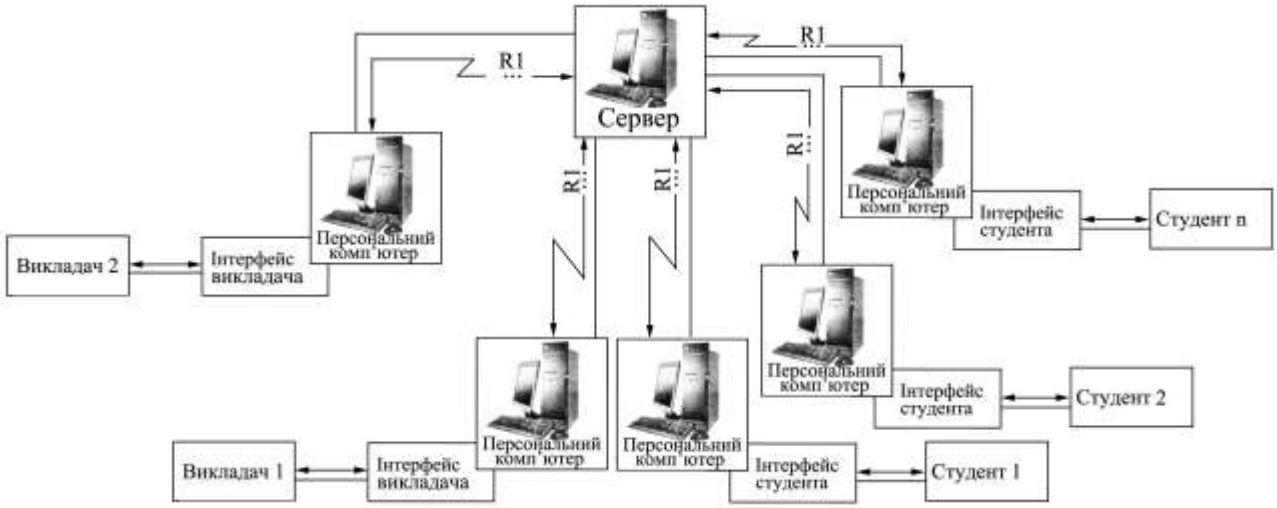


Рис. 7

Шоста модель відтворює ситуацію групової або парної роботи студентів за одним ПК (наприклад, з програмами симулятивно-моделюючого типу), в якій викладач є лише метаспостерігачем, що організовує процес навчання і спостерігає збоку за діями студентів і роботою комп'ютерної програми (рис. 8).

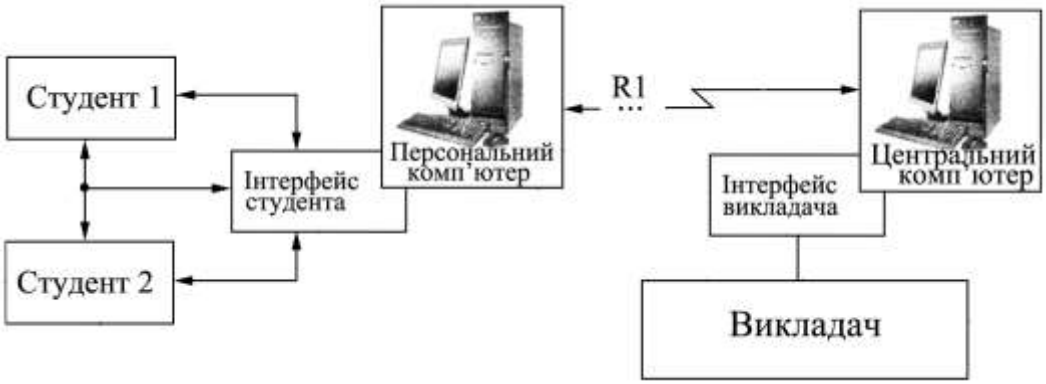


Рис. 8

Висновок. Підсумовуючи вищесказане, зробимо висновок, що за допомогою ПК, завдяки варіативності режимів роботи, можуть бути реалізованими різні організаційні форми навчання:

– індивідуальна самостійна робота студентів;
– індивідуальна самостійна робота студентів під керівництвом викладача;
– групова самостійна робота студентів (включаючи фронтальну);
– самостійна робота студентів у парах.

Комп'ютер репрезентує також унікальні можливості, які не можуть бути реалізованими за допомогою інших ТЗН, щодо забезпечення дистанційного навчання і організації колективної самостійної роботи студентів із різних ВНЗ, аж до здійснення спілкування в режимі реального часу.

На рівні дидактичного забезпечення критеріями для типології виступають способи застосування комп'ютерних засобів навчання в навчальному процесі. Враховуючи допустимі режими й організаційні форми роботи, виокремлюємо такі:

– індивідуального використання в автоматичному режимі (індивідуальна самостійна робота студента за ПК);
– індивідуального використання в режимі фронтальної роботи в локальній мережі (проведення тестування студентів, ПК яких під'єднано до головного комп'ютера викладача);
– колективного (парного або групового) використання, робота з одним комп'ютером (як правило мультимедійним);
– колективної взаємодії в процесі роботи в мережах у режимі обміну інформацією;
– колективної взаємодії в мережах у режимі колективної роботи (створення єдиної творчої роботи (метод проектів) на декількох ПК, які знаходяться на значній віддалі один від одного).

Література:

1. Абдеев Р.Х. Философия информационной цивилизации. – М.: Владос, 1994.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
3. Антонов В.М. Нова освітня технологія: концептуально-модульний підхід // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002, – № 6. – С. 26-29.
4. Антонов В.М., Горностай М.П. Прогнозування розвитку сучасних освітніх технологій на основі когнітологічних АРМ // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2003, – № 1. – С. 10-13.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Дидактика средней школы / В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.; Под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
7. Словник іншомовних слів / Уклад.: Л.О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.
8. Філософський енциклопедичний словник / Ред. колегія В.І. Шинкарук (голова редколегії), Є.К. Бистрицький, М.О. Булатов та ін. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.

УДК 378.147.381

В.П. Король
м. Вінниця

ДИДАКТИЧНІ ЗАСОБИ Й ПРИЙОМИ ЗДІЙСНЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИМИ ДИСЦИПЛІНАМИ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Зміни в нашому суспільстві істотно впливають на всі напрями його розвитку, у тому числі й на освіту. Переглядаються цінності та ідеали, змінюються підходи до трудової діяльності в умовах переходу до ринкової моделі господарювання. Створюються нові вимоги до навчання, виховання в молоді економічно значущих якостей працівника нового типу, формування досвіду виробничо-економічної діяльності в умовах ринкових відносин.

Для сучасного суспільства є необхідним формування творчо мислячого спеціаліста, здатного не лише використовувати інформацію, а й самостійно здобувати та застосовувати її на практиці у складних та несподіваних ситуаціях, ставити завдання та знаходити шляхи його розв'язання. Творчий характер людини виявляється у здатності перебігу одержаних знань у нові ситуації, у властивості бачити аналогії у віддалених явищах, з готовністю використати інформацію в потрібний момент, а також можливість оцінювати явища та обирати одну з альтернатив.

Тому процес формування спеціаліста вимагає створення складної системи інтегрованих знань і вмінь.

Якісні зрушення в освіті пов'язані насамперед з інтеграцією – в необхідних формах і масштабах теоретичного знання, його практичного застосування і відповідних навичок, іншими словами, технологія мас бути інтегрована з науковою освітою [2].

Нерозуміння інтегративного характеру навчальних предметів чи нехтування цим призводить на практиці до того, що науковці того чи іншого профілю прагнуть «очистити» навчальну програму зі свого фаху від матеріалу, який здається їм «зайвим». Особливо старанно «очищаються» програми від технологічних знань.

Засвоєння інтегрованого масиву наукових знань, застосувань і асоційованих навичок дасть можливість усім учням проникнути в суть технології і підготуватися до використання науково-технічних навичок як для розв'язання повсякденних проблем, так і для подальшого навчання чи вступу до світу праці. Технологія – це не лише набір інструментів та прийомів, вона надзвичайно тісно зв'язана з методами праці й життям людини та її сприйманням світу. Тому освіта полягає не у вузькій спеціалізації на якихось конкретних навичках, а у формуванні поглядів і підходів до справи, на яких могла б у подальшому будуватися професійна підготовка [1].

Для успішного вирішення зазначеної проблеми необхідне наукове обґрунтування концептуальних засад нових технологій навчання, які змогли б забезпечити можливості постійного оновлення знань, умінь, навичок їх застосування на практиці. Зростаючі вимоги до якості освіти та задоволення потреб сільськогосподарського виробництва зумовлюють необхідність подальшого удосконалення організації форм і методів навчання.

Предметна система навчання у вищій школі забезпечує студентів певним рівнем сучасних наукових знань, що необхідні для підготовки молодих спеціалістів. Проте, предметне навчання має деяку дидактичну обмеженість, оскільки кожний предмет розглядає факти і явища реального світу дещо однобічно, з своєю метою і з своїх позицій. Таке однобічне вивчення матеріалу у вузьких рамках окремих навчальних предметів може привести до формування в студентів неправильних уявлень про наявність ізольованих сторін та властивостей предметів і явищ, до вироблення звички розглядати предмети і процеси природи відокремлено, поза їх зв'язками [4].

Процес утворення асоціацій, що є психологічною основою ефективного засвоєння нових знань, відбувається більш успішно при взаємопов'язаному навчанні. Тому, на нашу думку, для формування систематизованих знань важливо навчити студентів не тільки здобувати знання, а й застосовувати раніше засвоєні при вивченні інших предметів. Це

досягається такою організацією навчального процесу, при якій він здійснюється із застосуванням дидактичної інтеграції знань.

На сучасному етапі розвитку науки розглядають три рівні інтеграції, кожний з яких має свою логічну структуру, яка складається з базису (кооперуючої дисципліни), завдання (проблеми базової дисципліни), знаряддя (теоретичного та технічного інструментарію базової та суміжних дисциплін) [2, 25].

Першим рівнем інтеграції є інтеграційні взаємодії на рівні редукції. Такі взаємодії між дисциплінами здійснюються у формі міжпредметних зв'язків. Розроблялися спроби вироблення єдиного підходу до розв'язання проблеми міжпредметних зв'язків у контексті сучасної дидактики в цілому, зокрема цим питанням займалися такі науковці: П.Р. Атутов, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, В.Р. Ільченко, І.М. Козловська, Н.І. Махмутов, А.З. Шакирзянов і ін.

Здатність бачити проблему чи ситуацію в її цілісності і взаємозв'язку її складових частин є важливим, справді необхідним способом доступу до знання і ліквідації розриву між знанням як абстрактним узагальненням і реальністю умов людського існування, а взаємозв'язки між сільськогосподарськими дисциплінами під час підготовки вчителя трудового навчання можна здійснювати за допомогою наступних дидактичних засобів:

1) усне пояснення – викладач здійснює зв'язок між навчальними дисциплінами в процесі усного викладу;

2) друковані навчальні посібники:

– методичні посібники й розробки по вивченню конкретних навчальних дисциплін, тем курсових, дипломних і науково-дослідних робіт, складених із урахуванням тих дисциплін, що забезпечують, і тих, які забезпечують, що мають у собі взаємопов'язаний виклад навчального матеріалу;

– методичні рекомендації до виконання лабораторних і практичних робіт, складених із урахуванням суміжних дисциплін;

– навчальна література по одним (що забезпечують, і тих, які забезпечують) дисциплінам, що використовується для більш глибокого вивчення навчальних тем чи питань з інших предметів (тих, що забезпечують, і тих, які забезпечують).

3) графічні засоби:

– схеми прояву законів, теорій і положень, в одних дисциплінах і застосовуваних в інші;

– структурно-логічні схеми навчальних курсів і циклів дисциплін, що показують логічні формування знань про досліджувані об'єкти [3];

– блок-схеми проектування складальних одиниць, механізмів, технологій та інших об'єктів (процес проектування складається з певних етапів, які з'єднуються в блоки; на схемі показується, які знання й по яких навчальних дисциплінах необхідні для виконання кожного етапу роботи) [5];

4) міжпредметні запитання, завдання й задачі:

– запитання на обґрунтування, узагальнення й конкретизацію, синтез, аналогію, ілюстрацію знань одних навчальних дисциплін за допомогою знань інших (що забезпечують, і тих, які забезпечують,);

– завдання на обґрунтування, узагальнення, інтеграцію, ілюстрацію й інтерпретацію, що включають у лабораторні й практичні роботи;

– комплексні завдання на виконання міжпредметних практичних і лабораторних робіт, науково-дослідних, курсових і дипломних робіт і проектів.

Використання даних дидактичних засобів дає найбільший ефект у випадку комплексного їхнього застосування й ретельної добірки відповідно до цілей на кожному конкретному занятті.

Керуючись логікою формування нових знань міжпредметні зв'язки варто здійснювати в чотири етапи.

На першому етапі необхідно актуалізувати опорні знання з курсів, що читаються, тобто студенти повинні згадати вивчений навчальний матеріал, вичленувати з нього необхідні для здійснення зв'язків опорні знання, відтворювати їх усно або графічно (відповідно до вимог викладача). У процесі здійснення попереднього зв'язку в якості опорних виступають уже набуті знання, а наступні – знання з досліджуваного.

На другому етапі варто підготувати нові знання до прийому опорних. Для цього в новому навчальному матеріалі необхідно виділити ті компоненти знань, які будуть ґрунтуватися на опорні. При здійсненні попереднього зв'язку в якості нових виступають знання з досліджуваного курсу, а наступної – знання з забезпечуваного.

Реалізація першого й другого етапів дозволяє підготувати знання студентів до здійснення їхнього переносу з однієї дисципліни в іншу. У результаті цього виникає дидактичне завдання (навчальна проблема) на взаємозв'язок актуалізованих знань. На третьому етапі необхідно сформулювати це завдання.

На четвертому етапі поставлене завдання повинне бути вирішеним.

При здійсненні міжпредметних зв'язків навчальна діяльність студентів може бути організована на одному із чотирьох рівнів пізнавальної самостійності.

Перший – пояснювально-ілюстративний. Самостійність студентів не проявляється на жодному етапі здійснення зв'язку. Викладач повинен нагадати студентам опорний навчальний матеріал, викласти новий із перспективою здійснення його зв'язку з опорним, сформулювати завдання на перенесення знань і пояснити його вирішення. Студенти тільки сприймають і осмислюють запропоновану їм інформацію.

Другий – репродуктивний. На цьому рівні самостійність студентів проявляється при актуалізації опорних знань і в процесі вирішення дидактичного завдання на перенесення знань. Викладач повинен поставити студентам запитання (завдання) на відтворення опорних знань, актуалізувати новий навчальний матеріал, сформулювати завдання на перенесення знань і проконтролювати правильність його вирішення студентами. Студенти під керівництвом викладача відтворюють опорні знання, сприймають й осмислюють новий навчальний матеріал, а також умови дидактичного завдання й під керівництвом викладача його вирішують,

Третій – частково-пошуковий. На цьому рівні самостійність студентів проявляється ще більшою мірою. Викладач повинен указати студентам на необхідні опорні знання, актуалізувати нові й запропонувати самостійно сформулювати завдання на їхнє перенесення. Перевірити правильність вирішення цього завдання він може через якийсь час (на наступному занятті, колоквіумі, консультації, заліку або іспиті). Студенти відтворюють (знаходять) зазначені опорні знання, сприймають і осмислюють нові знання й вказівки на можливість перенесення; формулюють під керівництвом викладача дидактичне завдання й самостійно вирішують його.

Четвертий – творчий. Здійснення міжпредметних зв'язків припускає повну самостійність студентів на всіх етапах. Викладач повинен тільки вказати їм на новий навчальний матеріал і проконтролювати правильність вирішення завдань. На кожному рівні міжпредметні зв'язки можуть бути здійснені за допомогою певного набору дидактичних прийомів (табл. 1).

Таблиця 1

Дидактичні прийоми здійснення взаємозв'язку
між сільськогосподарськими дисциплінами

№ п.п.	Етапи	Рівні здійснення зв'язку			
		пояснювально - ілюстративний	репродуктивний	частково-пошуковий	творчий
I.	Актуалізація опорних знань	Нагадування	Постановка питань, вказівка	Вказівки, посилання	Контроль
П.	Актуалізація нових знань	Виклад	Виклад, розповідь, демонстрація	Вказівки	Вказівки
Ш.	Постановка завдання на здійснення переносу знань	Постановка риторичних питань	Постановка питань, завдань	Контроль, вказівки	Контроль
IV.	Вирішення завдання на здійснення зв'язку	Пояснення	Контроль відповідей	Контроль	Контроль

У педагогічних ВНЗ зміст навчальних курсів має певні особливості щодо здійснення взаємозв'язку між дисциплінами в різних формах організації навчання студентів, а саме: взаємозв'язок реалізується за допомогою лекцій, лабораторних і практичних робіт, екскурсій, виробничої практики й самостійної роботи (науково-дослідної, курсової і дипломної). Кожна форма організації навчання характеризується відмінним регламентом спільної діяльності викладача й студентів, співвідношенням індивідуального й колективного навчання, ступенем активності й самостійності студентів у навчальній діяльності, способами керівництва нею з боку викладачів, тими цілями й завданнями, що розв'язуються. Тому здійснення взаємозв'язку може набувати певних особливостей.

Міжпредметні зв'язки на лекціях

Для здійснення міжпредметних зв'язків на лекціях необхідно до викладу навчального матеріалу основного курсу включити навчальний матеріал із попереднього (опорного) або наступного курсу, використати наочні засоби, привести приклади використання отриманих знань в інших, забезпечуваних дисциплінах. При цьому здійснення наступного зв'язку можливо тільки на пояснювально-ілюстративному й репродуктивному рівнях, а попередній – на пояснювально-ілюстративному, репродуктивному й частково-пошуковому.

Покажемо здійснення наступного міжпредметного зв'язку на пояснювально-ілюстративному рівні. Так, наприклад, у курсі «Сучасне фермерське господарство» вивчається тема «Технологія вирощування овочевих культур». На лекції по цій темі розглядаються такі питання, як біологічні особливості овочевих культур, агротехніка вирощування, вирощування рослини розсадним та безрозсадним способом, інтегрований захист від шкідливих організмів, збирання продукції. При здійсненні зв'язку даної теми із забезпечуваним курсом «Сучасні технології переробки сільськогосподарської продукції» для актуалізації опорних знань викладач повинен особливу увагу приділити викладу основних характеристик продукції, які визначають подальше її зберігання та переробку. Потім варто виділити навчальний матеріал, необхідний для зв'язку з опорним. Для цього можна вказати, що овочі використовуються як основний компонент переробної галузі: виробництво овочевих консервів, соків, свіжа продукція. Далі необхідно сформулювати питання на перенос знань із курсу «Сучасне фермерське господарство» для ілюстрації їхнього застосування в курсі «Сучасні технології переробки сільськогосподарської продукції». Наприклад: Які овочі, відповідно до розглянутих характеристик можуть бути використані в для виробництва консервів, соків? Після цього викладачеві варто назвати ці овочі й пояснити, чому саме вони застосовуються в розглянутих випадках.

Викладач може обійтися без формулювання завдання (питання) на перенос знань. Для цього в процесі викладу нового навчального матеріалу він відразу повинен назвати, де і які овочі застосовуються в переробні промисловості, пояснити чому. Однак, при цьому він втрачає можливості створити проблемну ситуацію.

Відповіді студентів викладач повинен вислухати, виправити, а якщо буде потреба, підказати або дати додаткові пояснення.

На даному рівні здійснення зв'язку займає багато часу. Але при цьому викладач одержує можливість оцінити знання студентів за опорним матеріалом, уміння вирішувати завдання на перенесення, залучати необхідний опорний матеріал для формування нових знань, правильно робити висновки, а також сформувати в них уміння самостійно здійснювати зв'язок.

Здійснення зв'язку на пояснювально-ілюстративному й репродуктивному рівнях особливо необхідно на перших лекціях, поки в студентів не сформуються узагальнені вміння здійснювати взаємозв'язки між досліджуваними навчальними дисциплінами самостійно.

Міжпредметні зв'язки на практичних заняттях

Для здійснення міжпредметних зв'язків на практичних заняттях необхідно в умови завдань включати конкретні дані про параметри й характеристики об'єктів, які будуть вивчатися в наступних дисциплінах, а також використати міжпредметні питання й завдання. Міжпредметні зв'язки можна здійснити в основному тільки на репродуктивному рівні.

Прикладом наступного зв'язку може бути таке завдання з фермерського господарства на зв'язок з курсом «Автомобіль і трактор»:

Визначити необхідну кількість і вид машин машинно-тракторного парку для забезпечення роботи господарства.

Прикладом попереднього зв'язку може бути наступне завдання на зв'язок курсу «Сучасне фермерське господарство» з курсом «Основи сільськогосподарського виробництва»:

Спроектувати сівозміну для вирощування сільськогосподарських культур в умовах фермерського господарства.

Міжпредметні зв'язки на лабораторних заняттях

Для здійснення міжпредметних зв'язків на лабораторних заняттях необхідно включити в інструкції до лабораторних робіт відомості, питання на відтворення знань, практичні завдання на їхню конкретизацію або ілюстрацію, завдання на висновки, обґрунтування, узагальнення, порівняння й т.п. Можна здійснити зв'язок в основному на репродуктивному рівні.

Покажемо, як здійснюється попередній зв'язок курсу «Сучасні технології переробки сільськогосподарської продукції» з курсом «Сучасне фермерське господарство». Так, для лабораторної роботи з теми «Переробка та зберігання зернових культур» опорними є знання про технологію вирощування та збирання зернових культур з курсу «Сучасне фермерське господарство». На початку заняття студенти повинні актуалізувати опорні знання за допомогою, наприклад, таких, питань:

1. Біологічні особливості зернових культур?
2. Хімічний склад?
3. Умови вирощування та сортова приналежність культур?

Потім для відтворення нових знань можна використати питання:

1. Вплив умов вирощування на хімічний склад зерна?
2. Якість борошна в залежності від культури та сорту?
3. Вплив фізичних властивостей зерна на ступінь його очищення?
4. Після цього студентам необхідно запропонувати наступні завдання:

а) графічні – скласти технологічну схему очищення зерна;

б) вимірювально-розрахункові – визначити основні параметри режиму зберігання зерна;

в) на висновки – пояснити вплив біологічних, фізичних, хімічних факторів на режим зберігання і переробки зерна.

Правильність виконання завдань варто проконтролювати при захисті лабораторних робіт або на занятті.

Можна зробити такі **висновки**, що у процесі формування змісту навчальних предметів основну роль відіграють дидактичні еквіваленти реально існуючих зв'язків між наукою та виробничим процесам з урахуванням педагогічних, психологічних та інших особливостей навчального процесу. Реалізацією цих зв'язків при підготовці вчителя трудового навчання є інтеграція розрізнених сільськогосподарських дисциплін на базі одного навчального предмета такого як «Сучасне фермерське господарство» із синхронною інтеграцією всіх необхідних тем, розділів, окремих понять однієї дисципліни в іншій.

- Розв'язування між предметних завдань;
- Виконання комплексних практичних завдань;
- Проведення навчально-дослідних спостережень;
- Проведення інтегративних лекцій та лабораторних робіт;
- Включення виробничих ситуацій та задач в лабораторні заняття з даного предмету.

Література:

1. Гончаренко С., Мальований Ю. Інтегроване навчання: за і проти // Освіта. – 16 лютого 1994. – С. 5.
2. Інтеграція елементів змісту освіти: – Полтава, 1994. – 234 с.
3. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствования процесса обучения. – М.: Просвещение. – 1984. – 143 с.

4. Мокрик Р., Мальований Ю. Інтегративний підхід до профілювання математичних знань учнів ПТУ // Психологія і педагогіка професійної освіти. – № 4. – 2000. – С. 54-60.
5. Никольський Л.Н. Межпредметные связи на блок-схемы // Вестник высшей школы. – 1982. – № 6. – С. 26-28.

УДК 378.147.88:371.13 [19]

Л.Л. Король
м. Полтава

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ДІЯЛЬНОСТІ ПОЛТАВСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА (70-90 РР. ХХ СТ.)

У контексті сучасних реформ педагогічної освіти України, що ґрунтуються на зміні методологічних засад професійної підготовки майбутнього вчителя (ППМВ), переосмислення науково-практичної спадщини минулих років служить вартісним орієнтиром на кращі зразки підготовки освітніх кадрів, а відтак, набуває щодалі більшої ваги.

Історичний період 70 – 90-х рр. ХХ ст., попри складну ситуацію в економіці та суспільно-політичному житті країни, вирізняється активізацією наукової думки як у площині теоретичного осмислення проблеми підготовки вчителя (О.А. Абдулліна, Ю.П. Азаров, Ф.М. Гоноболін, В.А. Кан-Калік, Н.В. Кузьміна, Ю.М. Кулюткін, М.О. Лазарєв, Ю.Л. Львова, О.Г. Мороз, О.В. Мудрик, М.Д. Нікандров, В.А. Семиченко, В.О. Сластьонін, Л.Ф. Спірін, Т.І. Сущенко, Р.І. Хмелюк, Г.І. Хозяїнов, О.І. Щербаков, інші), так і на рівні практики окремих інституцій вищої педагогічної школи (Дрогобицький, Київський, Одеський, Тернопільський, Харківський, Херсонський педінститути). Актуальність історико-педагогічного аналізу діяльності освітніх закладів, відомих новими підходами до ППМВ, обстоюють роботи класиків національної педагогіки (значущість збереження цінних досвідних осередків, уважного ставлення до їх знахідок підкреслював, зокрема, А.С. Макаренко [1, 427]), і сучасних науковців (Барбіна Є.С., 2001; Зязюн І.А., 2000; Задорожна Л.В., 2000).

До когорти ВНЗ-новаторів, які збагатили педагогічну дійсність автентичними проектами професійної підготовки майбутнього вчителя, справедливо віднести Полтавський державний педагогічний інститут імені В.Г. Короленка (ПДПІ), де було розроблено й експериментально перевірено оригінальну модель ППМВ, зорієнтовану на розвиток особистості майбутнього вчителя, на формування основ його педагогічної майстерності. Досвід ПДПІ сприяв активізації наукових розвідок у царині педагогічної майстерності вчителя. Чимало теоретичних джерел, присвячених різнобічному аналізові феномена майстерності педагога, торкаються тих або інших аспектів практики вдосконалення підготовки вчителя у ПДПІ (Є.С. Барбіна, Є.П. Бєлозерцев, Г.В. Брагіна, І.А. Зязюн, В.М. Гриньова, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос, В.Є. Лобурець, В.І. Луговий, Л.С. Нечепоренко, Н.М. Тарасевич). Однак в епіцентр уваги вчених найчастіше потрапляли наслідки багаторічного наукового пошуку професорсько-викладацького колективу Полтавського педінституту, тоді як проблема розвитку педагогічної майстерності вчителя у ВНЗ наразі не знаходила цілісного висвітлення. З огляду на викладене, за мету пропонованого дослідження ставимо розгляд процесу вдосконалення підготовки майбутнього вчителя у ПДПІ в контексті історичного періоду 70-90 рр. ХХ ст.

Наша позиція виходить із визнання об’єктивного впливу суспільної ситуації 70-90-х рр. ХХ ст. на діяльність вищого навчального закладу в цілому та на її окремі форми, тому аналіз внеску Полтавського педінституту в справу розвитку основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя ми пов’язуємо з осмисленням загальних обставин функціювання ППМВ у визначених хронологічних рамках.

Підмурівок науково-практичного пошуку вищої педагогічної школи склали

прогресивні ідеї педагогічної теорії. У 70-90-х рр. XX ст. питання професійної підготовки майбутнього вчителя викликали зацікавленість і найрізноманітніші пропозиції щодо вирішення. За висновком І.А. Колєснікової (1992), на початок 90-х рр. XX ст. налічувалось біля двадцяти підходів до ППМВ. Подамо деякі з розроблених рекомендацій: модернізувати ППМВ допоможе звільнення програм від ускладненого і другорядного матеріалу (Моносзон Е.І., 1987); слід поліпшувати аудиторне навчання – магістральну ланку навчально-виховної роботи у педінституті (Грицюк Б.А., Домбровський С.В., Скульський Р.П., 1990); необхідно відвести більше академічного часу на вивчення психолого-педагогічних дисциплін, а у процесі їх опанування спиратися на професійно зорієнтованого студента (Литвинова Н.П., Стойков В.Д., Хмара Г.І., 1983).

Автори низки наукових праць поставили під сумнів ефективність механічного переструктурування у системі психолого педагогічних дисциплін (Абдулліна О.О., 1984; Ерднієв Б.П., 1985; Каніщенко Л.О., Литвин В.І., 1988; Ничкало Н.Г., 1987; Піскунов О.І., 1985; Потапенко К.К.,1989; Хомич Л.О., 1998). Серцевиною обстоюваного ними підходу стала ідея педагогізації ППМВ, або зорієнтованості психолого-педагогічного складника професійної підготовки на майбутню кваліфікацію, на розвиток особистості майбутнього вчителя (Бєлозерцев Є.П.,1982). Авторитетні науковці висловилися на користь широкого застосування активних методів навчання майбутнього вчителя. Ідею педагогізації ППМВ послідовно впроваджував у практику своєї діяльності колектив ПДПІ, особливе місце їй було відведено у роботі кафедри педагогічної майстерності, вперше відкритої в інституті (1981р.).

Пошук нових моделей ППМВ сприяв розробці діяльнісного (А.О. Вербицька, М.М. Нечаєв, Л.І. Рувінський, О.Е. Смірнова, Є. Пасов) та особистісного (Г.О. Балл, І.Д. Бех, Я.Я. Болюбаш, Є.В. Бондаревська, В.В. Сєриков, І.С. Якиманська) підходів до професійної підготовки вчителя – „провідних концептуальних стратегій професійної підготовки” [5, 178]. Гармонізувати пріоритети обох напрямів стало можливим у межах особистісно-діяльнісного підходу до ППМВ. Діалектична взаємодія поєднаних особистісного і діяльнісного начал ставить у центр професійної підготовки особистість майбутнього вчителя. Тим часом розвиток індивіда, формування у нього професійно значущих особистісних якостей здійснюється у конкретних формах творчої навчальної діяльності (О.М. Пєхота, В.А. Семиченко). Аналогічних переконань дотримувались науковці ПДПІ у процесі реалізації наскрізної загальноінститутської програми ППМВ.

Усе сказане нами підводить до висновку, що 70-90-і рр. XX ст. знаменуються плюралізмом підходів до вдосконалення ППМВ. Глибоке наукове осмислення феномена професійної підготовки майбутнього вчителя, – від численних пропозицій щодо вдосконалення структури та змісту ППМВ і до усвідомлення першочерговості розвитку особистості у процесі ППМВ, – демонструє насичення національної педагогічної думки гуманістичним змістом. Слід наголосити, що зміна концептуальних орієнтирів підготовки вчителя у ВНЗ відбувалася на тлі напруженої боротьби з характерними для даного періоду суспільного розвитку негативними факторами.

За міркуваннями сучасних істориків, у 70-х рр. XX ст. в економіці та культурному житті країни міцно вкоренилися, так звані „застійні явища” – ідеологічний пресинг, тоталітарні тенденції державного управління, нетерпимість до інакодумства тощо (Лановик Б.Д., Лазарович М.В., 2001). Кризовий стан економіки та складний перебіг соціально-політичних подій, відповідним чином позначилися на сфері ППМВ. У вищій педагогічній школі повною мірою викрили себе антинаціональна спрямованість змісту професійної підготовки, схоластичне теоретизування, процентоманія, суб’єкт-об’єктний тип узаємодії у системі „викладач – студент”, ігнорування інтегративних форм ППМВ тощо. ВНЗ мусили безапеляційно виконувати циркулярні вказівки щодо виховання комуністичної свідомості, радянського патріотизму і т.ін. (Любар О.О., Стельмахович М.І., Федоренко Д.Т., 1998), що зумовлювало світоглядну однобокість професійної підготовки педагогів. Невирішеність державою питань гідної оплати праці вчителя розхитувала престиж професії в суспільстві. Школи, особливо розташовані у сільській місцевості, зіткнулися з гострим

дефіцитом кваліфікованих кадрів. Проте натомість об'єктивного аналізу першопричин непростого становища, проблему вирішували узвичаєним екстенсивним способом значного збільшення випусків педагогічних ВНЗ: якщо у 1975 році республіканські педагогічні інститути підготували 2,5 тис. учителів, то вже у 1980 р. – понад 4 тис. [2, 247]. Не був винятком і Полтавський ДПІ, де на початок дев'яностих, відносно 1976 р., кількість студентів подвоїлася [9].

Подібні статистичні відомості переконують, що в 70-90 рр. XX ст. на державному рівні утвердився так званий валовий підхід до підготовки вчителя, який негативно позначився на якості „кінцевого продукту" ППМВ і не знімав наболілого питання забезпечення школи професіоналами. У цьому сенсі аргументованою виглядає позиція О.І. Бобик, Т.Я. Старченко, О.М. Стоян (1991), які в узаємозв'язку суспільства і вищої школи справедливо вбачають джерело як її успіхів, так і негараздів. Загальна атмосфера деформації суспільного буття, пояснюють дослідники, негативно позначається на якості ППМВ.

Детальний розгляд суперечностей і недоліків системи підготовки вчителя за соціально-політичної ситуації 70-х – початку 80-х років міститься у роботі Є.П. Бєлозерцева „Підготовка вчителя в умовах перебудови". Автор констатує невпинне посилення негативних факторів, що досягло апогею у середині вісімдесятих. До причин кризового стану ППМВ науковець відносить: ігнорування іманентно притаманних освіті протиріч; жорстку централізацію управління вищою педагогічною освітою; зорієнтованість вищої школи на усереднений, масовий підхід до особистості майбутнього вчителя; слабкість матеріально-технічної бази педагогічних ВНЗ; низьку якість психолого-педагогічної підготовки; фахову зорієнтованість ППМВ (Бєлозерцев Є.П., 1989). Віддаючи належне конструктивній критиці вченим слабких місць тогочасної ППМВ, зауважимо, що він обійшов увагою істотний фактор негативного впливу на професійний розвиток майбутнього вчителя. Йдеться про громіздкий блок суспільно політичних дисциплін, які займали понад 50% академічного часу, тоді як на повний цикл психолого педагогічної підготовки припадало близько 10% (Майборода В.К.,1992).

Повна підпорядкованість вимогам радянської ідеології – типова ознака професійної підготовки вчителя у педагогічних ВНЗ країни на поч. 70-х років. Для прикладу, звітні папери Полтавського педінституту показують, що глибину ППМВ співвідносили з „...володінням ленінською спадщиною та вмінням аналізувати педагогічні явища на основі марксистсько-ленінської теорії" [8]. Увесь комплекс названих вище причин породив тенденцію до поступового зниження рівня успішності студентів ПДПІ, котра виявила себе на початку сімдесятих. Для виправлення ситуації ректорат інституту звернувся до ідеї педагогізації навчального процесу, однак зусилля керівництва спрямувалися у русло локальних удосконалень, так, прогалини у ППМВ намагалися компенсувати активізацією діяльності факультативів і наукових гуртків. Позитивні результати завзятої позааудиторної роботи не викликають сумнівів (у 1971-1975 рр. у ПДПІ функціювало 24 студентських наукових гуртки, які охоплювали 62 % студентського корпусу), проте в цілому екстенсивні заходи істотного впливу на загальний стан професійної підготовки в інституті не мали.

Етап відчутних перетворень у ВНЗ припадає на середину 70-х рр. XX ст. і асоціюється зі зміною керівництва навчальним закладом. У 1975 р. новопризначений ректор інституту ЗязюнІ.А. виступив ініціатором інтенсивної перебудови навчального процесу в Полтавському державному педагогічному інституті імені В.Г. Короленка, початок якої віддзеркалює „Річний план роботи інституту на 1975-76 навчальний рік", згідно якого передбачено:

1. Розробити наскрізну систему професійної підготовки майбутнього вчителя для кожного курсу.

2. Запровадити обов'язкову атестацію студентів усіх факультетів та забезпечити систематичний облік знань студентів (наявність не менше двох оцінок на семестр із кожного предмета, що вивчається).

3. Створити належні умови для самостійної роботи [7].

Блок прийнятих рішень демонструє націленість на кардинальну переорієнтацію навчально-виховного процесу в ПДПІ.

Аналітичний розгляд здобутих науково-педагогічних матеріалів, архівних документів дозволяє стверджувати, що успішний початок вищим навчальним закладом самостійного дослідницького проекту пов'язаний із наявністю об'єктивних передумов, якими слід визнати:

– кращі традиції ППМВ Полтавського педінституту, як закладу, що дав світові двох геніальних випускників – А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського;

– ґрунтовний теоретичний доробок учених, здобутки окремих закладів вищої освіти, які випереджали масову практику професійної підготовки вчителя у 70-х – 90х рр. ХХ ст.;

– наростання кризових явищ у педагогічній освіті, що стимулювало пошук нових підходів до ППМВ.

До кола суб'єктивних передумов нами віднесено:

– зміну керівництва ВНЗ;

– наявність у ПДПІ висококваліфікованих викладацьких кадрів, здатних вирішувати питання методологічного, психологічного, методичного забезпечення втілюваних ідей;

– досвід організації системи самостійної роботи, студентського самоуправління як чинник упливу на вдосконалення фахової підготовки та зміцнення трудової дисципліни в колективі.

Теоретико-методичний фундамент перетворень склала комплексна цільова програма „Вчитель" (Школа – педвуз – школа), яка впроваджувалася на етапах довузівської, вузівської та післявузівської підготовки майбутнього вчителя за п'ятьма основними напрямами:

– професійно педагогічна орієнтація, добір і підготовка шкільної молоді;

– професійний відбір експертною комісією на обов'язковій співбесіді;

– оволодіння основами педагогічної майстерності;

– безперервна педагогічна практика в базових навчальних закладах;

– вивчення адаптації молодих учителів [6].

Сукупність ключових напрямів лишалася незмінною впродовж усього періоду реалізації довгострокового проекту (1976-1995 рр.), а домінантою професійної підготовки майбутнього вчителя у системі координат „школа – педвуз – школа" стало формування *основ педагогічної майстерності* з перших днів перебування студента у ВНЗ шляхом посилення педагогічної спрямованості навчального процесу

Такий ракурс бачення проблеми викликав необхідність комплексного підходу до її вирішення. Із цією метою, за пропозицією ініціатора й керівника експериментальної програми „Вчитель" І.А.Зязюна, кожному викладачу належало переосмислити місце свого курсу в системі ППМВ, чому передувала глибока методична підготовка викладацького складу як умова вдосконалення професійної підготовки студентів ПДПІ. Наказ № 7 від 11.03.79 р. намітив генеральну стратегію діяльності навчального закладу щодо такої підготовки. Розпорядження ректора зобов'язувало кожного викладача ВНЗ написати реферат з проблем педагогічної майстерності. Зміст написаних робіт після кафедральних обговорень підлягав рецензуванню спеціально створеною комісією [10]. За результатами пошуків у досить скупо на той час розробленій галузі педагогічного знання в інституті проведено наукову конференцію. Аналіз документації ПДПІ за 80-і рр. ХХ ст. говорить про те, що педагогічний всеобуч викладацького складу міцно закріпився у діяльності закладу. Разом із ним було посилено наукову роботу студентів. Для прикладу, в 1985 – 1986 н. р. науковими дослідженнями з психолого-педагогічних наук займалося 3005 майбутніх педагоги – 100% загальної кількості студентів [11].

Контрольована ректоратом самостійна робота викладачів і студентів сприяла методичному зростанню колективу, але не вирішувала всіх проблем. „Серед сукупності заходів по забезпеченню підготовки висококваліфікованого вчителя, важлива роль відводиться навчальній дисципліні „Основи педагогічної майстерності", – читаємо в тексті програми „Вчитель" [6, 28]. Там само вміщено перелік основних завдань курсу:

1. Визначення методологічних засад курсу педагогічної майстерності.

2. Розробка змісту, структури й обсягу курсу.

3. Конкретизація методів удосконалення педагогічної майстерності майбутнього вчителя (навчання „сприйнятливості”, психологічному спостереженню, вмінню аналізувати урок і виховний захід, тощо).

4.Розвиток інтелектуальних і практичних навичок самовиховання

Проведене у 1981 – 1982 н. р. анкетування студентів показало, що розроблена в інституті система ППМВ формує стійку педагогічну спрямованість і зміцнює знання основ професії шляхом раннього включення у професійну діяльність. 98 % опитаних підтвердили намір подальшої роботи в школі та висловили впевненість в успішності своєї праці [12].

Помітні позитивні зрушення активізували подальшу роботу колективу ПДПІ у цій справі. У 1985 р. інститут перейшов на нові експериментальні плани, які відрізнялися від планів інших ВНЗ тим, що на І – ІІІ курсах уводився єдиний шкільний день (6 год.), а паралельно роботі в школі студентам читався обов’язковий 180-годинний курс „Основи педагогічної майстерності” (ОПМ). Шкільний день дозволив органічно поєднати навчальну діяльність студентів із систематичною шефською роботою в базових закладах, створити атмосферу включеності майбутнього вчителя у професійну діяльність.

До числа результатів діяльності ПДПІ за програмою „Вчитель”, які викликали широкий резонанс у науково-педагогічних колах, правомірно прирахувати: перенесення профорієнтації та початкової професійної підготовки в школи області; безпосередню участь педагогічних колективів шкіл, органів управління освітою у формуванні контингенту студентів; професіоналізацію роботи кафедр інституту задля формування стійкої педагогічної спрямованості фахових знань; розвиток основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя у ВНЗ; забезпечення цілісності навчального процесу на рівні ВНЗ і базових навчальних закладів педінституту; створення середовища співпраці з освітніми й науковими установами країни; введення моніторингу ефективності розробленої програми ППМВ як неперервного процесу розвитку особистості вчителя-майстра.

Належить додати, що загальне поле такого розвитку не обмежувалося напрямами програми „Вчитель” і збагачувалося потужною інфраструктурою різноманітних осередків позааудиторної діяльності студентів [12]. Хоча в управлінні ВНЗ не завжди вдавалося відійти від типових для того часу методів жорсткого адміністрування, комплекс здійснюваних у ПДПІ заходів забезпечив переорієнтацію навчально-виховного процесу на різнобічний розвиток особистості майбутнього вчителя задовго до освітньої реформи 80-х рр. ХХ ст.

Згадана реформа загальноосвітньої і професійної школи стартувала у 1984-му, відповідно до рішень квітневого Пленуму ЦК КПРС. Матеріали реформи показують, що першорядно планувалося переглянути зміст педагогічної освіти, посилити зв’язки ВНЗ із школами, здійснити поворот від усередненої підготовки вчителя до посилення індивідуального підходу, а також розвивати творчі здібності майбутніх фахівців за методиками активного навчання [3, 5]. Але декларативність рішень, зволікання з наданням педагогічним інститутам реальних прав самостійного вибору форм і методів діяльності стали потужним гальмівним фактором удосконалення професійної підготовки майбутніх освітян.

Усвідомлення важливості реформування ППМВ спонукала до дій науковців Вінницького, Ворошиловградського, Глухівського, Дрогобицького, Житомирського, Івано-Франківського, Кам’янець-Подільського, Київських інститутів ім. О.М. Горького та іноземних мов, Криворізького, Луцького, Мелітопольського, Полтавського, Харківського, Херсонського та Черкаського педінститутів, які об’єднали зусилля у виконанні комплексної науково-дослідної програми „Підготовка вчителя в педагогічних навчальних закладах” (1986 р.) [4]. До складу координаційної ради з керівництва дослідженням увійшли відомі вчені (Я.І. Бурлака, І.А. Зязюн, В.С. Заслуженюк, О.П. Кондратюк, Б.Д. Красовський, Д.О. Тхоржевський та ін.). Метою наукової взаємодії визначено пошук нових ефективних шляхів і методів підготовки та перепідготовки вчителя в Українській РСР за такими напрямами: формування всесторонньо-розвиненої особистості майбутнього вчителя; вдосконалення психолого-педагогічної підготовки вчителя у системі вищої педагогічної освіти; систематична підготовка майбутніх

педагогів до виховної роботи в школі; підготовка студентів до вирішення завдань профорієнтації школярів; реалізація цільової програми „Вчитель”(Школа – педвуз – школа); вдосконалення змісту, методів і педагогічна спрямованість викладання фахових дисциплін у педвузі, та ін. [4, 3-7].

Об’єднання вищих навчальних закладів навколо проблеми ППМВ сприяло значному розширенню підходів до її вирішення у площині практики підготовки освітян. Реальним постає і той факт, що програма „Вчитель”, вперше розроблена й апробована в ПДПІ, набула нового статусу.

Дослідження змісту діяльності Полтавського педінституту крізь призму професійно орієнтованої програми вдосконалення підготовки майбутнього вчителя, над утіленням якої колектив вищого навчального закладу працював у 1976-1995 роках, дозволяють зробити такі узагальнення:

1. Екстенсивний характер заходів, рекомендованих керівництвом ВНЗ у 1970-1974 рр., завадив суттєво вдосконалити інститутську систему підготовки майбутнього педагога.

2. Переорієнтація діяльності ПДПІ пов’язана із розробкою в 1976 р. програми „Вчитель” (Школа – педвуз –школа) під керівництвом ректора Зязюна І.А.

3. Початок реалізації названої програми співпав у часі з різким посиленням у ПДПІ контролю за самостійною роботою студентів, створенням органів студентського самоуправління, урізноманітненням перспектив позааудиторної діяльності колективу.

4. Центруючою складовою професійного розвитку особистості майбутнього вчителя у ВНЗ визнано навчання основ педагогічної майстерності.

Усе сказане аргументує висновок, що діяльність Полтавського державного педагогічного інституту ім. В.Г.Короленка в 70-х – 90-х рр. ХХ ст. по вдосконаленню ППМВ, тісно пов’язана з проблемою розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя. З’ясування особливостей такого розвитку можна вважати предметом подальшого наукового пошуку.

Література:

1. Макаренко А.С. Твори: В 7-и т. – Т. 5. – К: Рад. шк., 1954, – С. 413 – 434.

2. Народное образование и педагогическая наука в Украинской ССР в 10-й пятилетке / Редкол. В.Е.Тарасенко и др. – К.: Рад. шк., 1981.

3. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. Сб. документов и материалов. М.: Высш. шк., 1987.

4. Подготовка учителя в педагогических учебных заведениях. К., 1986.

5. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід. // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошук, перспективи. Монографія / За ред. І.А.Зязюна: К.: ВІПОЛ, 2000. – С.176 – 203.

6. Учитель: Экспериментальная целевая программа „Школа – педвуз – школа”: Методическое письмо. – Полтава, 1990.

7. ДАПО, ф. Р – 1507, оп.3, спр.45, арк.67.

8. ДАПО, ф. Р – 1507, оп.3, спр.67, № 1 – 23, арк.41.

9. ДАПО, ф. Р – 1507, оп.3, спр.406, арк.11.

10. ДАПО, ф. Р – 1507, оп.3, спр.715, арк.47; 50.

11. ДАПО, ф. Р – 1507, оп.3, спр.938, № 05 – 2, арк.37.

12. ДАПО, ф. Р – 1507, оп.3, спр.1018, арк.7 – 8; 40 – 41.

УДК 377.8

О.Є. Кулик
м. Хмельницький

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Вища школа на всіх етапах її розвитку основною своєю метою вважала підготовку спеціаліста інтелігента, здатного вдосконалювати свої професійні якості відтворювати і розширяти соціальний досвід, перетворювати матеріальні умови життя суспільства, йог культуру, накопичувати і створювати нові цінності і знання.

На рубежі 20 і 21 століть різко змінились умови життя в Україні її державна та політична системи, що відповідно відобразилось на умовах життєдіяльності вузів, роль вищої школи зросла в зв'язку з її спрямованістю на мотиви соціальної активності.

Встановлення в країні стабільних соціально-економічних відносин залежить не тільки від компетентності спеціалістів – професіоналів, покликаних бути провідником передових науково-технічних і технологічних ідей, але й багато в чому визначається рівнем їх творчого потенціалу. Зміни які відбуваються в суспільстві обумовили необхідність оновлення системи освіти. В зв'язку зі змінами в соціальному замовленні суспільства значною мірою змінились і орієнтири в системі освіти. Природно підвищився інтерес до освіти, центром якого є особистісно орієнтоване навчання і розвиток самостійної творчої особистості. Час радикальних змін вимагає від школи виховання не бездумних виконавців адміністративно-командної системи, а людей соціально активних, мислячих творчо і вільно, здатних самостійно здобути та оцінювати нову інформацію, вміти грамотно працювати з інформацією: підбирати потрібні факти, аналізувати їх, висувати гіпотези вирішення проблем, робити необхідні узагальнення, зіставлення з аналогічними або альтернативними варіантами розв'язання, встановлювати статистичні закономірності, робити аргументовані висновки, використовувати їх для вирішення нових проблем; робити осмислений вибір, приймати зважені, адекватні рішення, гнучко адаптуватись у мінливих життєвих ситуаціях; бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити; бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, вміти працювати в колективі, в команді.

Вітчизняні та зарубіжні спеціалісти в галузі педагогіки і психології підкреслюють протиріччя між висунутою сучасним суспільством потребою у вихованні і розвитку самостійної творчої особистості і недостатньою розробкою реального і цілеспрямованого досягнення цієї мети на всіх ступенях навчання. В педагогіці відповідно ведеться інтенсивний пошук реальної організації учбового процесу, стимулюючого творчу активність учнів.

Одним з таких реальних методів навчання і є навчальне проектування. Навчальне проектування не є принципово новою технологією. Метод проектів виник у 20-ті роки нинішнього століття у США в сільськогосподарських школах, а потім був перенесений в загальноосвітню школу. Спершу його називали "методом проблем" і розвивався, він у межах гуманістичного напряму у філософії та освіті, в педагогічних поглядах та експериментальній роботі Джона Дьюї. Мета виховання, за Дьюї, – формування особистості, яка вміє "пристосовуватись до різних ситуацій" в умовах "вільного підприємства". Дьюї запропонував реформу всієї шкільної системи, яка ґрунтувалась на ідеї побудови навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня, у співвідношенні з його особистим інтересом саме в цих знаннях. У центрі шкільного життя Д. Дьюї запропонував поставити ручну працю, яка, за його думкою, дозволяє організувати активну, соціальну за своєю природою практичну діяльність дітей по створенню конкретних речей, організовану у формі співробітництва. Природна дисципліна у цьому випадку буде диктуватись самими умовами шкільного життя дітей, витікати з їх досвіду спільної роботи, взаємодопомоги та взаємодії, а не штучно нав'язуватись педагогом. Школа, за переконаннями Д. Дьюї, повинна стати педагогічним середовищем, яке організує життєдіяльність учнів навколо вирішення учбових

проблем та забезпечує розвиток їх потенції і задатків в ході активного освоєння навколишнього світу. В таких закладах діти могли б природним способом оволодіти навиками соціальної поведінки і досвідом діяльності. Діти повинні навчитись користуватись свободою, максимально розвиваючи в себе незалежність і ініціативу, оволодіти творчими навичками і збагатити досвід, під яким розумілись знання, як такі, і знання про способи діяльності, а також виховання прагнення до самонавчання та самовдосконалення. Д. Дьюї особливо акцентував трудову діяльність, а мислення при цьому повинно було "обслуговувати" досвід кожної дитини. Вихователь та вчитель повинні були лише направляти діяльність учнів у відповідності з їх здібностями, збуджувати їх цікавість. Зовнішню навчальну інформацію вони надавали лише тоді, коли вона була необхідна для вирішення практичних задач.

Американський педагог У.Х. Кілпатрик (учень Д. Дьюї) вважав, що основу шкільних програм повинна складати дослідна діяльність дитини, пов'язана з навколишньою реальністю і яка ґрунтується на її інтересах. Ні держава, ні вчитель не можуть зарання створити навчальну програму, вона створюється самими учнями разом з учителем і випливає з навколишньої дійсності. В Х. Кілпатрику вдалося вдосконалити систему роботи над проектами. Під проектом у той час мався на увазі цільовий акт діяльності, в основі якого лежить інтерес дитини. Основне завдання проектів – озброєння учня інструментарієм для вирішення проблем пошуку та дослідження в життєвих ситуаціях.

В.Х. Кілпатрік запропонував таку класифікацію проектів:

- створюваний (продуктивний) проект, пов'язаний з трудовою діяльністю;
- споживчий (його метою є споживання у найширшому розумінні, включити розваги) – підготовка екскурсій, розробка і надання різних послуг (інформаційні послуги тощо).
- проект розв'язання проблеми (науково-дослідницький проект), дослідницькі проекти розв'язання історичних або літературних проблем (які, як правило, поєднуються з дискусійними формами роботи);
- проект-вправа (проекти навчання і тренування для оволодіння певними навичками).

Робота над проектом включає усвідомлення учнем мети, оформлення задуму, розробку організаційного плану, роботу за планом, підбиття підсумків у вигляді письмового звіту [1, 148].

Ідеї практичного навчання привернули увагу і російських педагогів початку XX ст. та розроблялись практично паралельно з розробками американських вчених. В 20-х роках метод проектів почав широко використовуватись і включатись у навчально-виховний процес. Однак, універсалізація цього методу, відмова від систематичного вивчення підручників призвели до зниження рівня загальноосвітньої підготовки дітей, і цей метод був виключений зі школи разом з усіма його перевагами.

Тепер відроджена проектна форма навчання широко використовується на окремих уроках, в додатковій освіті. Основна цінність проектного навчання в орієнтації учня на створення освітнього продукту, а не на просте вивчення певної теми. Хуторской А.В. визначає освітній проект, – як форму „організації занять, яка передбачає комплексний характер діяльності всіх його учасників по отриманню освітньої продукції за певний проміжок часу – від одного уроку до кількох місяців" [4, 338].

Використовуючи проекту технологію в процесі вивчення іноземної мови, потрібно зважати на фахові особливості цієї дисципліни.

Іноземна мова є особливою дисципліною, так як кінцевим результатом учіння є не засвоєння мовних знань, не створення у учнів системного уявлення про іноземну мову (хоча й це повинно забезпечуватись), а формування практичних навичок усної (говоріння), письмової мови, слухання і розуміння (аудіювання), читання, здатності успішного застосовувати ці навички для вираження своєї думки, розуміння змісту і смислу тексту, який сприйматиметься на слух або на око, – взагалі для вирішення комунікативних завдань.

Оволодіння іноземною мовою без ознайомлення з культурою країни, з менталітетом людей, які розмовляють іноземною мовою, не може бути повноцінним. Отже, потрібно засвоїти не тільки мову, а й зрозуміти психологію „чужого". Слід вміти поставити себе на

місце іншомовного співбесідника, зрозуміти логіку його поведінки, знати й розуміти хоча би мінімум того, що оточує його в повсякденному, соціальному та професійному житті.

Важливою особливістю іноземної мови як предмета є вміння, розмовляючи, відчувати себе вільно і природно, незалежно від об'єму знань.

Для цього потрібно створити атмосферу невимушеності та свободи. Яка сприяла б подоланню „комунікативного бар'єру".

Крім того, за своїми індивідуальними особливостями вивчаючі іноземну мову бувають двох основних типів: комунікативного типу, які легко входять в спілкування, у них розвинута слухова пам'ять і попадаючи у інше мовне середовище вони легко навчаються володіти мовою без спеціального навчання; не комунікативний тип, коли обов'язково повинні зрозуміти систему мови, у них переважає зорова пам'ять – їм потрібно побачити іноземний текст, і лише тоді вони можуть заговорити іноземною мовою – комунікативний бар'єр в них високий і нездоланний, зате така людина має аналітичні здібності, які дозволяють на льоту схоплювати структуру мови. Внаслідок індивідуалізації все більше розповсюдження в теорії та практиці навчання іноземній мові стає орієнтація на методи підвищення творчої активності учнів, на пошук оптимальної для конкретної особистості оволодіння мовою і на використання резервів певної особистості [2, 78].

Навчальне проектування надає широкі можливості для виявлення такого індивідуального підходу до кожного студента. В межах проекту можливе виявлення творчих здібностей на різних рівнях. З врахуванням особистісно-орієнтованого підходу часто використовують змішані проекти.

До організації проектної технології висуваються такі вимоги:

1) наявність значущої у дослідницькому творчому плані проблеми, що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв'язання;

2) практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів, які мають свого споживача. Мета проекту звужена до конкретного завдання, яка дозволяє використовувати мову в її комунікативній функції та з її допомогою відкривати та пізнавати нове і невідоме;

3) проект розробляється за ініціативою учнів, причому тема проекту може бути одна, а шляхи її реалізації в кожній групі різні. Спільне планування та проведення проекту учнями та вчителем надає можливість учням робити спроби зорієнтуватись в діяльності з тими знаннями, які вони мають у своєму розпорядженні. Роль викладача зводиться у цьому випадку лише до мовного та ділового помічника, а мовне заняття поставляє ті мовні засоби, які вживаються для досягнення мети. Можливе одночасне виконання кількох проектів;

4) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;

5) проект є важливим для близького кола учнів-одногрупників, батьків, знайомих;

6) робота над проектом є дослідницькою, моделює роботу в науково-експериментальній лабораторії з використанням дослідницьких методів, таких як: визначення проблеми завдань, що випливають з неї, висунення гіпотези їх розв'язання, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, коректування, висновки. Результат пред'являється у реальному вигляді: постер, газета, кореспонденція. У сприятливому вигляді він стимулюватиме подальшу акцію;

7) проект педагогічно вагомий, тобто учні отримують знання, будують відносини, оволодівають необхідними способами мислення і дії;

8) проект попередньо спланований, але разом з тим допускає гнучкість і зміни в ході виконання;

9) проект реальний, зорієнтований на наявні у розпорядженні ресурси [3, 59].

Вибір тематики проекту може мати різні підстави: їх може бути сформульовано фахівцями, або висунуто вчителями з урахуванням навчальної ситуації за свого предмета, інтересів і здібностей учнів, або ж запропоновано самими учнями. Тематика може бути дуже різноманітною. Експериментальне вивчення і використання явищ; дослідження процесів; створення теоретичних імітаційних моделей; фантастичних і соціальних розробок; літературні, соціокультурні, лінгвокраїнознавчі та інші теми. Результаті проектів повинні

бути матеріальними, тобто відповідно оформленими – відеофільми, альбом, журнал, комп'ютерна газета, альманах тощо.

Розрізняють такі типи проектів.

Дослідницькі проекти – потребують добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості методів, у тому числі експериментальних методів обробки результатів. Такі проекти повністю підпорядковані логіці дослідження і мають відповідну структуру: визначення теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення предмета і об'єкта, завдань і методів, визначення методології дослідження, висунення гіпотез розв'язання проблем і намічання шляхів її розв'язання.

Творчі проекти – не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту. Вони заздалегідь домовляються про заплановані результати і форму їх представлення – рукописний журнал, колективний колаж, відеофільм, вечір, свято тощо. І тоді, відповідно, потрібні сценарій заходу, програма свята, макет журналу, альбому, газети.

Ігрові проекти – учасники беруть собі визначені ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реально існуючі особистості, імітуються їх соціальні і ділові стосунки, які ускладнюються вигаданими учасниками ситуаціями. Ступінь творчості учнів дуже високий, але домінуючим видом діяльності все-таки є гра.

Інформаційні проекти – спрямовані на збирання інформації про який-небудь об'єкт, явище, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів. Такі проекти потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції у ході роботи над проектом. Структуру такого проекту можна позначити таким чином: мета проекту, його актуальність; методи отримання (літературні джерела, засоби масової інформації, бази даних, у тому числі й електронні, інтерв'ю, анкетування та ін.) та обробка інформації (її аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, аргументовані висновки); результат (стаття, реферат, доповідь, відеофільм); презентація (публікація, у тому числі в електронній мережі, обговорення у телеконференції). Інформаційні проекти можуть бути органічною частиною дослідницьких проектів.

Практико-орієнтовані проекти – результат діяльності учасників чітко визначено з самого початку, він орієнтований на соціальні інтереси учасників (документ, програма, рекомендації, проект закону, словник).

Проект потребує складання сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функції кожного з них, та хорошої організації координаційної роботи у вигляді поетапних обговорень та презентація одержаних результатів. [1, 153]

Важливе значення має організація зовнішньої оцінки виконання проекту, що сприяє підвищенню ефективності виконання, усунути труднощі, вносити вчасну корекцію. Здійснення моніторингу вчителем здійснюється на ріні співпраці: допомога у формулюванні задуму, корегування, висунення ідеї та пропозицій, спостереження. Поради, непряме керівництво діяльністю. Під час оцінки результатів за попередньо встановленими критеріями здійснюється колективне обговорення в ході якого оцінюється зусилля, використані можливості, творчий підхід.

Навчальна проектна технологія сприяє творчій самореалізації студентів у процесі вивчення іноземної мови. Так як застосування проектного методу надає змогу створити певне середовище, імітувати такі ситуації, які б викликали потребу у спілкуванні іноземною мовою, сприяли б подоланню комунікативного бар'єру, надавали б можливість індивідуального самовираження та втамовування „інформаційного голоду". Важливою є атмосфера взаєморозуміння, взаємодоповнення студентів, формування у єдиній команді, надання ім. Самостійності у їх освітній діяльності. Пошуковий інтерес, який викликаний спільною та індивідуальною діяльністю під час підготовки та здійснення проекту, сприяє виникненню зацікавленості у вивченні іноземної мови, розкриттю творчого потенціалу.

Література:

1. Освітні технології: Навч. – методичний посіб / О.М. Пєхота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пєхоти, – К.: А.С., 2001. – 256 с.
2. Воробьев Н.Е., Мизюрова Э.Ю. Развитие творческой активности студентов при изучении дисциплин гуманитарного цикла (на материале преподавания иностранного языка в неязыковом вузе): Монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 184 с.
3. Духавнева А.В., Столяренко Л.Д. История зарубежной педагогики и философии образования. Серия «Учебники, учебные пособия», Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 480 с.
4. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. Серия «Учебник нового века». – СПГ: Питер, 2001. – 544 с.
5. Krumm H – J. Unterrichtsprojekte – praktische Lernen im Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch, April 1991, „Unterrichtsprojekte“. – C. 6.

О.В. Левчук
м. Вінниця

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРИРОДНИЧИХ І ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ

Особлива риса сучасного світу – динамізм, що має відображення в усіх сферах суспільної свідомості. З 1991 року об'єм знань подвоюється кожен рік. Значна кількість фахівців мають по дві вищі освіти. За прогнозами в недалекому майбутньому фахівці робітничих професій будуть змушені змінювати місце роботи 10-15 разів протягом всієї трудової діяльності, а висококваліфіковані спеціалісти 4-6 раз [1]. Конкуренція на ринку праці (12% безробітних) ставить нові вимоги до спеціалістів. Насамперед майбутній кваліфікований фахівець повинен вміти швидко адаптуватись до великої кількості змінних факторів, володіти не сумою відокремлених знань, а вміти активно мислити, знаходити аналогії у віддалених явищах, застосовувати методи одних дисциплін для вирішення проблем, поставлених іншими, переносити здобуті знання, вміння, навички в нові ситуації в навчанні, а з навчання і в практично-фахові. Головна цінність фахівця не стільки в наявності знань в готовому вигляді, а хід його думки, її аналіз, адже знання швидко змінюються, здатність до творчого нестандартного мислення, уміння комплексно застосовувати знання.

У останніх публікаціях все частіше звертаються до синергетики як математичної теорії передбачення еволюції відкритих складних систем під впливом багатьох чинників різноманітної природи, все частіше звучить думка що „сторіччя яке настало – це сторіччя міждисциплінарних досліджень...нині, як ніколи потрібен цілісний міждисциплінарний погляд на світ... Сьогодні потрібно навчитись принципів життя в нестабільному, нелінійному світі, де часові масштаби є ілюзорними і людина має навчитися жити в динамічному хаосі, опановуючи його закони, закони самоорганізації [2, 2].

У таких умовах принципово змінюються і вимоги до системи освіти. Традиційний відокремлений, предметний принцип навчання не може підготувати фахівця, рівень знань якого відповідав би сучасним вимогам. Даючи готові знання, навіть найсучасніші наукові, ми готуємо спеціаліста знаючого, а не вміючого, який має однобокі фрагментарні знання, що мало враховують специфіку майбутньої професійної діяльності. Адже кожна окрема дисципліна не може вміщувати навчальний матеріал, засвоєння якого означає оволодіння майбутньою професійною діяльністю. А студенту важко самому зорієнтуватись, що потрібно вибрати для оволодіння професією.

У пошуках засобів, викликаними новими запитами до системи освіти, привертає увагу проблема інтеграції змісту навчання. Нині дослідження даної теми досить розрізнені хоч і є серйозні напрацювання. Розроблені методологічні основи філософами України (М.С. Анісімов, В.Г. Афанасьєв, Б.М. Кедров, Р.С. Карпінська, Ю.С. Мелещенком, Е.П. Семенюк, А.Д. Урсул та ін.), теоретико-

методологічні аспекти дидактичної інтеграції (П.Р. Атутов, А.П. Валицька, Р.С. Гуревич, С.У. Гончаренко, Ю.Ц. Жидецький, В.Р. Ільченко, І.М. Козловська, С.Ф. Клепко), проблеми інтеграції системності та цілісності в теорії і практиці вищої школи (В.Ю. Биков, П.М. Воловик, О.В. Долженко, А.І. Єремкін, В.А. Козаков, В.А. Семиченко, Д.В. Чернілевський, В.Л. Шатуновський, І.П. Яковлев). В спробі об'єднати численні розробки з даної проблеми, виділяючи інтеграцію, як самостійну галузь педагогічного знання, І.М. Козловська вводить поняття „інтегрологія" – галузь наукового знання про суть, закономірності та застосування інтеграції [3]. Саме поняття інтеграція знань трактується по різному, але як правило схиляються до такого визначення „інтеграція наукових знань це процес взаємопроникнення структурних елементів різних галузей знань, що супроводжуються зростанням їх узагальненості та комплексності, ущільненості та організованості" [4]. Розглядають три рівні інтеграції: 1) інтеграційні взаємодії на рівні редукції, як правило це міжпредметні зв'язки; 2) синтез взаємодіючих дисциплін на основі деякої базової (об'єднуються різні теорії в рамках одного предмета); 3) створення цілісної інтегративної системи, найчастіше це інтегровані курси [4]. Практичною реалізацією теоретичних досліджень слугують вже перевірені часом численні розробки. Для молодшої та середньої школи підручник та інтегровані курси „Горішок", "Довкілля", "Природознавство 5-7 клас", [5; 6; 7] для старшої школи інтегровані курси „Сучасна наукова картина світу" [8], для П.Т.У. – „Загальноосвітній спеціальний предмет" [9], в вищих навчальних закладах – курси спеціальних дисциплін [10; 11] та ін. Отже проблему інтеграції знань можна розглядати в різних аспектах. Ми зупинимось на окремих питаннях інтеграції дисциплін професійно орієнтованого циклу в природничо-математичні в традиційній дидактичній системі сьогоднішньої вищої школи. Будемо спиратися на той факт, що при строгому поділі на предмети та курси дидактична інтеграція не може бути якісно новим утворенням. Вона проявляється лише на рівні міжпредметних зв'язків, які включають окремі випадки професійної спрямованості навчання. Тобто елементи інтеграції використані лише частково. Потрібно зауважити, що реалізацію міжпредметних зв'язків на рівні інтеграції знань неможливо уявити без структурування і моделювання природничо-математичних понять, їх узагальнення. Структурування забезпечує стискання матеріалу, виділення оптимального об'єму понять.Моделювання сприяє спрощенню досліджуваного об'єкта, що робить процес навчання доступнішим.

Продиктовані впливом часу, розвитком самих наук, збільшення в робочих програмах часу на самостійну роботу студентів, за останні десятиріччя в викладанні природничо-математичних дисциплін відбулися певні зміни: викладачі схиляються до збільшення об'єму фактологічних знань, що підвищує їх формальну сторону, положення стали більш узагальненими, до доведень підхід досить логічний та строгий, поняття стали більш абстрактними, лексика складною, позначення специфічними. З іншого боку – студент, що приходить на 1 курс з низьким рівнем підготовленості, без чіткої мети та мотивації до навчання. Тому зайва абстрактність викладання відлякує багатьох студентів, заважає встановити зв'язки між новими знаннями та старими, вже усвідомленими. Як правило, базові дисципліни на всіх факультетах читаються однаково, без урахування специфіки майбутньої професійної діяльності.

Між тим, елементи професійного мислення на заняттях вищої математики та фізики – це сильний вплив на мотивацію навчання. Студент усвідомлює роль одержаних знань в практиці, бачить реальне застосування методів, прийомів, фундаментальних наук для вирішення професійних проблем, глибоко усвідомлює їх значення як фундаменту спеціальних дисциплін. Розв'язуючи актуальні задачі, пов'язані з професійною діяльністю, активізується мислення, як основа навчальної діяльності, оволодіння узагальненими методами стимулює до систематизування знань. Звичайно, такий підхід вимагає від викладача, творчого підходу до занять, що включає обізнаності із спеціальними предметами, ознайомлення із відповідною літературою, спілкування із викладачами професійно-орієнтованих дисциплін. Але оцінивши навчальний матеріал з погляду його значущості для спеціальних предметів, закріплюючи вивчені поняття у новій професійній ситуації, викладачі уникають плутання в означеннях та позначеннях, дублювання. А це веде до глибоких

ґрунтовних знань.

Ідея інтеграції знань при викладанні вищої математики для студентів, які здобувають спеціальність екологія привела до цікавих знахідок. Екологія – це комплексна наука про відношення рослинних та тваринних організмів між собою та навколишнім середовищем. Вона є яскравим прикладом взаємопов'язаних процесів диференціації та інтеграції в науці, а отже і в знаннях. Основою екології є багато наук: фізична географія, географія населення, економіка, соціологія, прикладна математика, зоологія, ботаніка, біохімія, біофізика, кліматологія, мікробіологія та ін. Тому на сьогоднішній день нараховується понад 50 галузевих екологій, які є перехідними від екології до інших. Наприклад до наук про Землю (геологія навколишнього середовища, ландшафтна екологія), до наук біологічного циклу(палеоекологія, еволюційна екологія, демекологія), до технічних та сільськогосподарських наук (космічна екологія, сільськогосподарська екологія, інженерна екологія), до наук фізико-хімічного циклу (радіоекологія, геохімічна екологія, космічна екологія), до медицини(медична екологія, екологічна фізіологія людини, екологія концерогенезу) [12]. В проекті концепції національної програми інтегрованої екологічної освіти звертається увага на те що екологія по своїй природі є інтегральною наукою, вона інтегрує в собі природниче, технічне та гуманітарне начала, адже предметом її дослідження є всі елементи природи і культури. З іншого боку посилюються зв'язки між традиційними дисциплінами шляхом інтеграції екологічних знань при викладанні кожної з них. Також зауважується, що „інтегрована екологічна освіта повинна... включати як безпосередні контакти з конкретними екосистемами і біотичними угрупованнями...,так і застосування різного роду моделей екосистем" [13, 47].

Практика показує, що вирішення багатьох екологічних проблем потребує побудови та дослідження математичних моделей екологічних процесів, що вимагає від спеціалістів ґрунтовних знань з диференціального, інтегрального числення, теорії диференціальних рівнянь[12;14;15;16]. Це моделі динаміки еволюції популяцій, екосистем, оптимального управління в біологічних системах, охорони атмосфери від забруднення, оптимальне розміщення промислових підприємств, оптимізація структури сільськогосподарського виробництва, теоретико-ігровий аналіз та ін. Основним завданням викладача вищої математики є розвиток математичного апарату студентів, орієнтованого на вирішення цих проблем.

В процесі навчання майбутній еколог-фахівець спочатку вивчає базові дисципліни які передують профільним, що зобов'язані на них спиратись. Викладач вищої математики не може опиратися на професійно-орієнтовані дисципліни, адже вони читаються на старших курсах, але може створити гарний стимул для їх вивчення, що допоможе швидко і ґрунтовно засвоїти у подальшому фахові знання про екологічний менеджмент і аудит, про рівні регулювання екологічних процесів – економічний, технологічний, законодавчий, соціальний. Так, поетапне введення в предмет суміжних професійно-орієнтовних знань сприятиме максимальному використанню прикладних можливостей навчального курсу математики. Це можна реалізувати такими шляхами: 1) розв'язування задач з міжпредметним змістом; 2) виконання комплексних практичних завдань; 3) застосування проблемних ситуацій з одного предмета на заняттях з іншого; 4) включення задач із виробничим змістом на заняттях природничо-математичних дисциплін; 5) формування у студентів вміння до самостійного виконання дослідницьких завдань міжпредметного характеру.

Послідовність роботи в процесі навчання може бути здійснена за такими етапами:

– мотивація та стимулювання до оволодіння теоретичними знаннями з природничо-математичних дисциплін;
– формування системи теоретичних знань;
– формування уміння застосовувати знання в стандартних ситуаціях;
– формування уміння аналізувати реальний процес з точки зору отриманих знань;
– формування уміння використати отримані знання комплексно для вирішення нестандартних завдань;
– формування системи умінь на рівні творчості в майбутній професійній діяльності.

Прикладом може слугувати заняття з вищої математики по темі ”Дослідження функцій методами диференціального числення та побудова їх графіків.” Актуалізація навчальної діяльності здійснюється демонстрацією ряду прикладів, проілюстрованих графічно в фахових журналах. Наприклад: біотестування токсичних сполук, які використовують в терористичних актах для отруєння об’єктів довкілля; періодіограма активізації зсувів; залежність онкологічних захворювань від навантаження канцерогенних пестицидів в ґрунтах, від іонної сили та мінералізації розчинів в водах, від вмісту макрокомпонентів в питній воді; зміна з висотою концентрації деяких газів в атмосфері; залежність температури в атмосфері від висоти та заслуховувань рефератів, які демонструють застосування математичних моделей в екології та ін. Така постановка проблеми, як правило, викликає інтерес до подальшого дослідження теми. На наступному етапі пропонуються завдання що містять спеціально спроектовані уявні та реальні ситуації:

1. Залежність насичення розчиненим киснем стоячої води описується функцією

$$f(x)=10+7\cdot 10^{-3}x+4\cdot 10^{-3}x^{2}-3\cdot 10^{-5}x^{3},$$

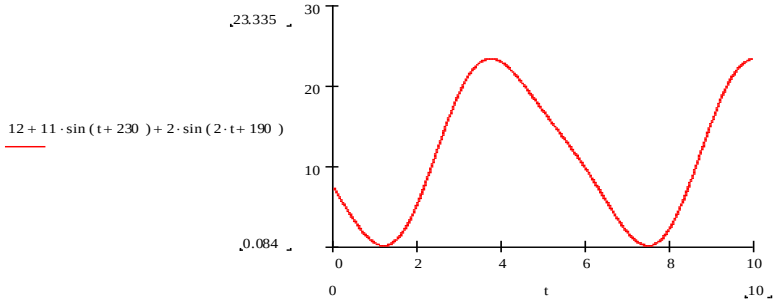
де x-час (діб). $(0 \le x \le 100)$

Побудувати графік даної функції та зробити його аналіз.

2. Аналізуючи дані періодичної зміни якості води, було встановлено функціональну та графічну залежності.

$$P(t)=12+11\sin(t+230)+2\sin(2t+190)$$

де t- час (місяців).



Зробити аналіз досліджуваного процесу.

3. Середньорічна температура води озера на глибині 10м визначається поліномом Фур’є: $T(x)=6+4\cdot\sin(x+3)$,

де x- час (місяців). $(0 \le x \le 365)$.

Побудувати графік даної функції та зробити аналіз.

- Динаміка росту ізольованої популяції описується функцією

$$N(t)=\frac{2400}{10-320\cdot t}+400,$$

де t- час (років). Проаналізувати швидкість росту популяції та тенденції до її кількості.

5. Залежність концентрації фосфатів в Темзі від використання миючих засобів в Великобританії визначається залежністю

$$Y=0{,}234\,e^{0{,}0073\,x},$$

де Y- вміст фосфатів $\left(\frac{мг}{л}\right)$, x- величина споживання миючих засобів $\left(\frac{кг.}{км^{2}\cdot рік}\right)$

[14,117].Побудувати графік даної функції та зробити аналіз проблеми.

6. Значення показника якості води в Південному Бузі за умов дії на нього деяких послідовно-одночасних процесів змінювалось на протязі доби (T=24 год.) за законом

$$W(t)=100\cdot e^{-0,25\cdot t}$$

Визначити характер зміни якості води [15, 55].

7. Колонія клітин дріжджів розмножується за законом

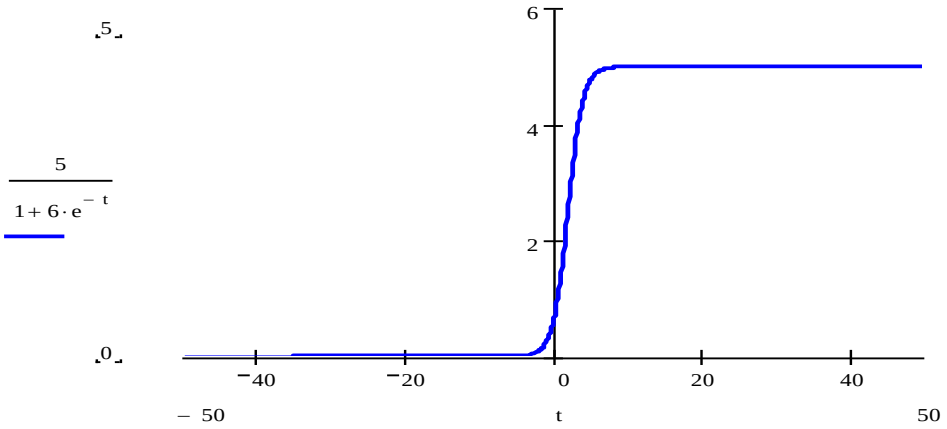
$$T(t)=e^{2t},$$

де t- час (год.). Побудувати графік цієї функції та проаналізувати його.

8. Зміна населення деякої Європейської держави з часом t змінюється за законом

Зробити аналіз демографічної ситуації в країні.

де t- час (років).



9. В замкнене середовище помістили популяцію сталої чисельності, кількість якої визначається законом

$$P(t)=5\cdot\left(6+3e^{-6t}\right),$$

де t- час в (років). Скласти прогноз чисельності популяції.

10. Розмноження бактерій описується експоненціальною функцією

$$N(t)=24e^{-(1-\frac{t}{8})^2}$$

де t- час(год.).Побудувати графік та зробити аналіз зміни кількості бактерій.

11. Зміна чисельності наявних в лісі паразитів відповідає закону

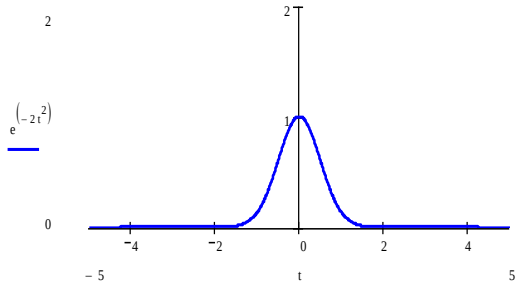
$$P(\tau)=\cos\left(\pi\frac{\tau}{4,25}\right),$$

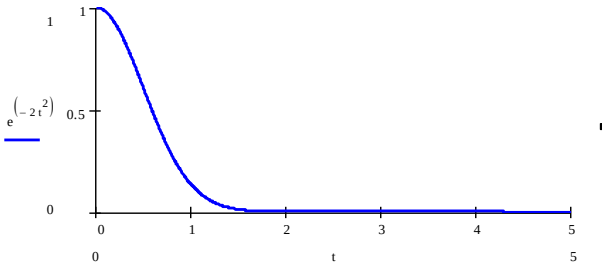
де τ - час (місяців). Проаналізувати періодичність цієї зміни.

Домашнім завданням може бути зворотна задача: в спеціальній літературі та періодичних виданнях знайти приклади, які описуються функціонально та використовуючи методи диференціального числення дослідити дані процеси.

Слід зауважити, що деякі приклади можуть супроводжуватись від’ємними модельними результатами, які не відповідають дійсності, тому доцільно досліджувати функцію на всій області визначення, а потім розглядати той фрагмент, що вимагає задача.

Наприклад в завданні 2.





Як правило, для опису екологічних процесів чи систем використовують основні елементарні функції(лінійну,пряму та обернену пропорційні залежності, дробово-лінійну, степеневу, показникову, логарифмічну, тригонометричну) та їх комбінації, поліноми n-го порядку $y = \sum_{i=0}^{n} a_i x_i$, поліном Фур'є $y = a + b_1 \sin x + b_2 \cos x$, тому для студентів даної спеціальності доцільно зупинитись на детальному поясненні саме цих питань теми.

Для підвищення ефективності процесу вивчення даної теми доцільне активне використання обчислювальних засобів та засобів візуалізації результатів досліджень, що можливе лише при використанні комп'ютерів з відповідним програмним забезпеченням. На розглянутому занятті було використано математичну програму MathCAD, яка має простий у роботі і засвоєнні графічний інтерфейс, великі можливості візуалізації даних. Це значно полегшує виконання громіздких обчислень, економить час, знімає психологічний бар'єр, робить заняття простим, комфортним та цікавим.

Таким чином сюжетні завдання, зокрема графічні, є дидактичною і психолого-педагогічною базою для формування у студентів вмінь до математичного моделювання і подальшого дослідження побудованої моделі. Навчання студентів представляти реальний процес графічно у відповідній системі іменованих координат є ефективним засобом абстрактного унаочнення різного роду прикладних завдань. Математичний опис із строгою логічною структурою дозволяє робити вірні висновки, не звертатись до експерименту.

Звичайно не всі проблеми екології можна точно кількісно виміряти і строго вирахувати. Тому дану методику потрібно використовувати там де це найбільш доцільно.

Отже, підтверджуючи принципи дидактики про загальний взаємозв'язок та взаємо обумовленість явищ, тенденції до інтеграції знань вирішують ряд проблем :

– підвищують рівень теоретичних знань студентів;

– сприяють розвитку системного мислення, гнучкості розуму, вміння узагальнювати та переносити;

– узагальнення, систематизація, ущільнення та якісне оновлення знань не дозволяє перевантажувати студентів;

– максимальне використання прикладних можливостей природничо-математичних дисциплін формує стійку мотивацію, що вирішує низку психолого-педагогічних і соціальних проблем;

– сприяє розумінню глобальних екологічних проблем, комплексного підходу до їх розв'язання;

– знання, мінімально насичені другорядними навчальними матеріалами, дають змогу не просто накопичувати знання, а розв'язувати їх у потрібному напрямку;

– кінцевим результатом є не лише система загальноосвітніх знань, а й складна динамічна система фахових знань, умінь, навиків.

Аналізуючи проблему інтеграції в вищій школі, робимо висновок, що інтегративні тенденції тільки зароджуються, гостро відчувається проблема в розроблені теорії і методики навчання, в навчальних програмах, планах, підручниках. Але запровадження нових педагогічних технологій з урахуванням вище сказаного, вирішує ряд важливих проблем, висунутих часом, які існуюча система освіти тільки шляхом вдосконалення існуючих

методик вирішити не в змозі.

Література:

1. Кайнова С.А. Модульная система обучения // Проффесионал. – 2000. – № 6. – С. 11-14.
2. Буданов В. Синергетичні стратегії в освіті // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 2-5.
3. Козловська І.М. Дидактична інтегрологія: сутність, теоретичні основи, застосування // Педагогіка і психологія. – 2000. – №1. – С. 51-60.
4. Гуревич Р.С., Ковальов Ю.Г. Інтеграція змісту навчання в професійно-технічних закладах як дидактичний еквівалент інтегративних процесів в науці // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – 2000. – № 2. – С. 90-95.
5. Вашуленко М.С., Бібік Н.М., Коліна Л.П. Інтеграція змісту навчання грамоти, математики та ознайомлення з навколишнім середовищем у початковій школі // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 1 (26). – С. 16-20.
6. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж. Довкілля-5: Підручник з інтегрованого курсу знань для 5 класу. –Полтава, 1994. –153 с.
7. Степанюк А.В., Гладюк.Т.В. Інтеграція природничих дисциплін у школі // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 18-24.
8. Якиляшек В.І. Сучасна наукова картина світу //Пост-методика. – 1994. – № 2. – С. 22-25.
9. Гончаренко С.У., Собко Я.М. Дидактичні основи побудови інтегрованих курсів за структурою „Загальноосвітній спеціальний предмет” у ПТУ // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 57-67.
10. Семин.Ю. Междисциплинарный учебный комплекс // Высшее образование России. – 2002. – № 1. – С. 107-110.
11. Евстафьев В., Мениченко Ф. Опыт моделирования учебного процесса //Высшее образование России. – 2002. – № 2. – С. 110-113.
12. Горелов А.А. Экология-Наука-Моделирование(философский очерк). – М.: Наука, 1985. – 369 с.
13. Концепція національної програми інтегрованої екологічної освіти // Вісник НАН України. – 1999. – № 11. – С. 40-50.
14. Страшкраба М., Гнаук А. Пресноводные экосистемы. Математическое моделирование. : Перевод с англ. – М.: Мир, 1989. – 376 с.
15. Мокін В.Б., Мокін Б.І. Математичні моделі та програми для оцінки якості річкових вод. – Вінниця. УНІВЕРСУМ. – Вінниця. – 2000. –152 с.
16. Лаврик В.І. Методи математичного моделювання в екології: Навч. посіб. для студ. екол. І біол. спец. вищ. навч. закл. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2002. – 203 с.

УДК 37.017:504

О.П. Матеюк
м. Хмельницький

ОСОБЛИВОСТІ ЗАВДАНЬ ТА ПРИНЦИПІВ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Постановка проблеми. На порозі ІІІ-го тисячоліття індустріальна цивілізація прийшла до катастрофічного зіткнення з екологічною системою планети. Соціально-економічний розвиток більшості країн світу довгі роки мав характер прискореного руху. Він ставив під загрозу не лише задоволення життєво важливих потреб та інтересів майбутніх поколінь людей, але й саму можливість їх існування, майбутнього людської цивілізації. Озброївшись новітньою технологією, людство наслідує той принцип мислення, що заохочує панівне ставлення над природою та її експлуатацію заради сьогоденної вигоди.

Однак, від нестримного підкорення природи, використання її ресурсів людина поступово приходить до розуміння необхідності взаємного співіснування як фактора виживання людства. Академік М.М. Мойсеєв писав, що «цивілізація підходить до свого перелому, і щось докорінно повинно змінитись у ній, у нашому житті, у житті кожної людини та суспільства в цілому» [1]. У 1992 році на міжнародній конференції ООН з навколишнього середовища та розвитку в Ріо-де-Жанейро було закликано всі країни світу перейти на шлях сталого розвитку [2]. Конференція Ріо-92 засвідчила, що світ зробив

рішучий крок до глобального партнерства в справі спільних дій щодо впровадження принципово нової політики розвитку – розвитку на сталих засадах, що передбачає поєднання в єдиний комплекс економічної, соціальної та екологічної компонент розвитку. Концепція сталого розвитку є на сьогодні загальновизнаною в світі теоретичною основою формування нового світогляду людства в XXI столітті, світогляду, спрямованого на гармонізацію стосунків людини з природою та творчого розвитку.

Аналіз результатів останніх досліджень. У сучасних філософських і соціальних дослідженнях часто висловлюється думка про необхідність осмислити нашу відповідальність за природу й існування людства, змінити наше ставлення до навколишнього середовища, в якому живе людина на Землі. В останнє десятиліття в країнах Західної Європи та США визначився зміст і необхідний обсяг знань у підготовці фахівців, що одержали назву Environmental Science.

Усвідомлення першопричини критичного стану навколишнього середовища підвело російських та вітчизняних вчених, таких як Ягодін Г.А., Урсул А.Д., Ясвін В.А., Дерябо С.Д., Моісеєв М.М., Лисенко Н.В., Пустовіт Г.П., Желібо Є.П., Авраменко Н.Л. до висновку про те, що екологічна криза за своєю сутністю носить світоглядний, духовно-етичний характер. Вони вважають, що ядром освіти сталого розвитку повинна стати екологічна освіта.

Глобальність екологічної кризи породила нову парадигму екологічної політики, яка ґрунтується на концепції сталого розвитку. Ця концепція за своєю сутністю є комплексною. В якості відповіді на загальну загрозу кризи концепція сталого розвитку пропонує інтегровану стратегію вирішення екологічних, соціальних і економічних проблем, що розглядаються комплексно, як прояви однієї загальної кризи. Одним із стратегічних завдань концепції стало завдання формування нового загальнопланетарного мислення та екологічної культури окремої особистості і суспільства в цілому. У 60-х роках XX ст. в освіті були спроби вирішити це завдання в рамках безперервної екологічної освіти – освіти, яка пов’язується головним чином з оволодінням різнобічними знаннями про природне середовище, з набуттям умінь і досвіду вирішення екологічних проблем, передбачення можливих негативних наслідків природоперетворюючої діяльності та їх попередженням, потребою в постійному спілкуванні з природою, турботою про її збереження, з громадянською відповідальністю за її стан [3]. На глобальному рівні усвідомлення важливості екологічної освіти в формуванні екологічної культури як передумови сталого розвитку цивілізації, відбулося в кінці 50-х років XX ст. Ці ідеї міцно увійшли в свідомість світової громадськості, про що свідчать міжнародні і міждержавні документи та законодавчі акти, чисельні документи комісій ЮНЕСКО-ЮНЕП, матеріали та резолюції міжнародних конференцій і робочих нарад, завдяки яким екологічна освіта зайняла гідне місце в педагогіці та стала об’єктом міжнародного співробітництва. Важливим моментом осмислення значущості екологічної освіти, її змісту та необхідності інтернаціонального впливу в її становленні стали міжнародна робоча нарада з проблем освіти в галузі навколишнього середовища у Неваді в 1970 р., на якій були визначені нові підходи до трактування екологічної освіти та принципи розробки її змісту, і Міжнародна конференція у Стокгольмі у 1972 р., на якій в рамках міжурядових структур була створена Міжнародна програма з проблем навколишнього середовища (ЮНЕП) [4]. Таким чином, світова спільнота вдалася до синхронного вирішення згаданих проблем, що, в свою чергу, вимагає інтеграції наук і галузей освіти та високого рівня екологічного виховання.

Важливу роль в розвитку екологічної освіти відіграла поява у російській психології в середині 90-х рр. XX ст. досліджень з екологічної психології. Її дані дозволили з’ясувати особливості розвитку екологічної свідомості особистості, механізми її формування, що відкрило можливість встановити чітку відповідність педагогічного процесу екологічного виховання психологічному процесу формування екологічної свідомості.

Мета даної статті – розглянути завдання та основні принципи екологічного виховання, що спрямовані на формування особистості з екоцентричним типом екологічної свідомості.

Яка освіта зможе сприяти стратегії сталого розвитку? Безумовно та освіта, яка

спрямована, насамперед, на особистість, а потім на професійну підготовку особистості. Головним для будь-якого вузу повинна стати підготовка не вузького спеціаліста в конкретній галузі, а високоінтелектуальної людини, яка б добре розумілася в природних процесах. Тому, запровадження екологічного напрямку в освітній процес надає йому певну необхідну системність і сучасність.

Згідно Концепції екологічної освіти в Україні складовими екологічної освіти є екологічні знання, екологічне мислення, екологічний світогляд, екологічна етика. Пріоритетними положеннями концепції екологічної освіти в Україні є такі: екологічна освіта виступає як засіб збереження і розвитку людини, продовження людської цивілізації, необхідна умова відродження нашої держави – України; екологічна освіта спрямована на формування екологічної культури, якій притаманні не споживацьке ставлення до природи, а дотримання розумності та гуманності у взаємовідносинах людини, суспільства й природи, на різнобічну підготовку підростаючого покоління, яке у майбутньому зможе вирішувати екологічні проблеми на основі знань процесів розвитку біосфери, керуючись національними гуманістичними ідеалами та традиціями.

Отже, метою екологічної освіти є формування особистості, яка володіє екоцентричним типом екологічної свідомості, що характеризується трьома головними особливостями:

1) психологічною включеністю людини в світ природи;

2) суб'єктним характером сприйняття природних об'єктів;

3) прагненням до непрагматичної взаємодії зі світом природи.

Відповідно, ці ж особливості є характеристикою екологічної особистості.

1. Для екологічної особистості властива психологічна включеність у світ природи, що базується на уявленні про взаємозв'язок світу людей і світу природи, в основі якого лежать наступні положення:

а) людина не є ізольованою від природи, а включена як один з елементів в складну систему екологічних взаємозв'язків – будь-яка її дія може мати непередбачувані наслідки, що порушують баланс в екосистемі. Тому екологічна особистість прагне бути екологічно обережною;

б) відходи людської діяльності не зникають безслідно у природі, а так чи інакше повертаються назад до людини і створюють руйнівний вплив на її організм: всі закони функціонування екосистеми є для людини так само обов'язковими, як і для інших живих істот. Тому екологічна особистість прагне бути екологічно помірною;

в) світ природи є не тільки джерелом матеріальних ресурсів, але й чинником особистісного, духовного розвитку людини. Тому екологічна особистість прагне до психологічної єдності зі світом природи, що дозволяє реалізуватися духовному потенціалу людини;

г) не тільки людське суспільство впливає одностороннім чином на природу, але й природа впливає на характер розвитку суспільства. Тому екологічна особистість прагне впливати на інших людей, різні суспільні, економічні та політичні структури, щоб їх діяльність була екологічно доцільною, не призводила до таких змін в природі, які в майбутньому будуть впливати негативним чином на розвиток суспільства, іншими словами, вона прагне бути екологічно активною.

2. Для екологічної особистості властивий суб'єктний характер сприйняття природних об'єктів, який виявляється в наступному:

а) природні об'єкти відносяться нею до сфери «людського», рівного їй в своїй самоцінності та, відповідно, взаємодія з ними включається в сферу дії етичних норм, правил тощо;

б) природні об'єкти можуть виступати для неї в ролі референтних осіб, що змінюють її погляди, оцінки, ставлення до себе, речей, природи та інших людей;

в) природні об'єкти можуть виступати для неї повноправними партнерами у спілкуванні та спільній діяльності.

3. Для екологічної особистості властиве прагнення до непрагматичної взаємодії зі світом природи, яка виявляється в чотирьох основних сферах:

а) естетичному освоєнні природних об’єктів і їх комплексів;

б) пізнавальній діяльності, що зумовлена інтересом до життя природи, задоволенням від самого процесу пізнання;

в) практичній взаємодії з природними об’єктами, в основі якої лежить не бажання отримати корисний продукт, а потреба в спілкуванні з ними;

г) участі в природоохоронній діяльності, що продиктована не міркуваннями «далекого прагматизму» (необхідністю зберегти природу, щоб нею могли користуватися майбутні покоління), а потребою піклуватися про природу заради неї самої [5].

Вищим щаблем екологічного виховання є само екологічне виховання – психолого-педагогічний процес, метою якого є формування у особистості не лише наукових знань, але й певних переконань, моральних принципів, що визначають її життєву позицію та поведінку в галузі охорони навколишнього середовища та раціонального використання природних ресурсів, екологічної культури окремих громадян та всього суспільства в цілому [5]. Основним принципом екологічного виховання є принцип матеріальної єдності світу, що органічно включає проблему системи соціально-екологічного виховання в систему формування наукового світогляду. Серед інших можна також виділити принципи комплексності, безперервності, патріотизму, поєднання особистісних та загальних інтересів. У процесі екологічного виховання формується певна система екологічних цінностей, які визначатимуть бережливе ставлення людини до природи, спонукатимуть її до розв’язання проблеми глобальної екологічної кризи. Екологічне виховання, по-перше, передбачає не тільки передачу знань, але й формування переконань, готовності особистості до конкретних дій, і, по-друге, включає в себе знання та вміння здійснювати, поряд з охороною природи, також і раціональне природокористування [6].

Головна функція виховання полягає у передачі молоді культурних цінностей, накопичених попередніми поколіннями, та участі в формуванні культурного досвіду кожного, що, в екологічному значенні, «нарощується» особистістю в процесі її взаємодії з навколишнім середовищем (природним і соціальним) на когнітивному, чуттєво-емоційному та нормативному рівнях. Саме поєднання знань, емоційних переживань і практичних навичок в екологічній діяльності дозволяє перевести свідомість молоді в іншу сферу – від антропоцентричної до екоцентричної, тим самим долаючи постулат, що орієнтує на перевагу людини над природою.

Головне завдання екологічного виховання – виробити в людини творчі принципи мислення, що дозволяли б їй самій ставити мету, що відображає реальні відносини людини та природи в динаміці їхнього розвитку, і реалізовувати цю мету, використовуючи весь обсяг наявних знань. Перехід до сталого розвитку вимагає вироблення особливої стратегії, що базується на ціннісних орієнтирах, більш високих, аніж групові чи національні інтереси.

У цілому, молодь знаходиться в стані світоглядної розгубленості, невизначеності в ставленні до світу. У більшості студентів система екологічних цінностей, стійких екологічних переконань, відповідна установка на екологічно правильну поведінку в навколишньому середовищі, готовність до конкретних дій є не сформованими [7]. При цьому, ідея перетворення усього – світу, природи, усієї реальності, у тому числі й соціальної, є наявною в свідомості. Орієнтиром такого перетворення сьогодні має стати екологічне виховання, яке ґрунтується на екологічному імперативі та, відповідно до нього, вибудовує нову ціннісну позицію молодого покоління: екоцентрична свідомість – на зміну технократичним цінностям.

Екологізація свідомості молодого покоління полягає у засвоєнні таких екоцентричних принципів:

1) гармонійного розвитку людини і природи. Природа визнається споконвічною самоцінністю, вона має право на існування «просто так», поза залежністю від корисності чи марності та навіть шкідливості для людини. Людина не власник природи, а один із видів природного співтовариства;

2) відмови від ієрархічної картини світу. Людина не має якихось особливих привілеїв

на тій підставі, що вона має розум. Навпаки, її розумність накладає на неї додаткові обов'язки щодо навколишнього середовища. Світ людей не протиставлений світу природи, – вони є елементами єдиної системи;

3) максимального задоволення як потреб людини, так і потреб усього природного співтовариства у взаємодії з природою. Вплив на природу замінюється взаємодією;

4) «екологічного імперативу», де дозволено тільки те, що не порушує існуючої в природі екологічної рівноваги;

5) природа – повноправний суб'єкт при взаємодії з людиною;

6) етичних норм і правил у взаємодії людини зі світом природи;

7) розвиток природи та людини – процес коеволюції, взаємовигідної єдності;

8) збереження природи заради неї самої.

Основним принципом виховання екологічної свідомості є її спрямованість на особистість як носія свідомості. Тобто екологічне виховання повинне формувати правила, установки, форми поводження, що спрямовані на дбайливе відношення до природи, її охорону, виховання погляду на природу як на рівноправного партнера, ланку єдиної системи «людина-природа». Це повинно бути не нав'язаним ззовні елементом свідомості, а випливати із самої сутності свідомості, адже екологічне виховання не можна звести до суто зовнішніх впливів: багато що залежить від самої особистості, її етичних установок в досягненні гармонії із зовнішнім і внутрішнім світом, її готовності до свідомого самообмеження своїх потреб.

Одним з основних завдань екологічного виховання можна вважати формування переконання в тому, що екологічна свідомість лише тоді стане дійсно свідомістю, коли людина зрозуміє свою органічну єдність із природою, наслідки руйнування, можливості відтворення та регулювання цієї єдності.

В процесі екологічного виховання потрібно закладати в свідомість переконання, що все в нашому житті – від економіки до суспільної свідомості та культури – так чи інакше пов'язане з екологією, з умінням поліпшувати навколишнє середовище. Важливо докорінно змінити установку, на якій сьогодні ґрунтується псевдоекологічний погляд на природу та на місце в ній людини. Екологічна ж свідомість повинна ґрунтуватись на зовсім іншому принципі, іншій установці: «Природа – це мати, я її оберігаю не тому, що вона мені буде потрібна в майбутньому, не тому, що я можу її «доїти», насолоджуватись нею, а тому, що я її частина, я рівний їй у цьому розумінні, і тому, що вона в цьому розумінні вища за мене: я знаходжусь у ній не для того, щоб користуватись нею, володіти нею, господарювати в ній, а для того, щоб злитися з нею й у своєму власному житті, й у житті своїх дітей і нащадків» [7].

Для того, щоб стати основою повсякденної діяльності та поведінки, знання повинні усвідомлюватися. Екологічні знання самі по собі не сприяють розвитку екологічної культури, якщо вони не поєднуються з живим контактом людини з природою, емоційно-естетичними переживаннями та посильною участю у екофільній діяльності. Наступне завдання екологічного виховання полягає в нагромадженні, систематизації, використанні екологічних знань, вихованні любові до природи, бажання берегти та примножувати її, у формуванні вмінь і навичок діяльності в природі.

Різні види діяльності виконують різні функції в екологічній освіті та доповнюють один одного. Так, навчальна діяльність сприяє засвоєнню теорії взаємодії суспільства та природи, оволодінню вміннями оцінки стану природи і передбачення наслідків людської діяльності. Суспільно корисна трудова діяльність сприяє набуттю досвіду догляду за природними об'єктами, створює внесок у вивчення й охорону місцевих екосистем, пропагує екологічні ідеї.

Стимулюючи екологічну освіту та самоосвіту, практична діяльність водночас є своєрідним трансформатором у процесі вироблення переконань у магістральному напрямку виховання свідомого і відповідального ставлення до природи, тобто високої екологічної свідомості. Таким чином, практична діяльність:

живить учасників безпосередніми знаннями про природне середовище, які трансформуються в переконання;

дає можливість (на основі набутого соціально-екологічного досвіду) продумати та відчути знання, одержані з теоретичних джерел, і, тим самим, сприяє перетворенню цих знань у переконання;

є «діловим критерієм», своєрідним перевіряючим засобом для визначення рівня екологічної культури, бо про людину судять не за її думками та розмовами, а за її вчинками [7].

Екологічне виховання неможливе без уміння аналізувати екологічні явища, прогнозувати стан довкілля, створювати способи розумної взаємодії з ним. Ці уміння студенти набувають на практичних, лабораторних заняттях та в позааудиторній діяльності. Екологічне виховання передбачає розкриття сутності світу природи – середовища перебування людини, яка повинна бути зацікавлена у збереженні цілісності, чистоти, гармонії у природі. Водночас естетична краса природи сприяє формуванню почуттів обов'язку та відповідальності за її збереження, спонукає до природоохоронної діяльності, знаходження альтернативних шляхів вирішення екологічних проблем. Саме в процесі переживання відбувається інтеграція отриманих знань і перетворення їх у переконання та ідеали.

Ми впевнені, що екологічне виховання можливе лише при умові, якщо зміст навчальних дисциплін сприяє розвитку екологічно ціннісних орієнтацій, тобто допомагає усвідомити неперехідну цінність природи для задоволення матеріальних, пізнавальних, естетичних і духовних потреб людини; зрозуміти, що людина – це частина природи, її призначення – пізнати закони, за якими живе й розвивається природа, і в своїх діях керуватися цими законами; зрозуміти необхідність збереження усього розмаїття життя; розкрити сутність екологічних катаклізмів, що відбуваються, зрозуміти сучасні проблеми екології й усвідомити їх актуальність як для усього людства, так і для кожної людини окремо, викликати прагнення брати особисту участь в подоланні екологічної кризи, у вирішенні екологічних проблем.

Висновок. Отже, метою екологічного виховання є формування в особистості екологічної свідомості та екологічного мислення. Передумовою цього є екологічні знання, наслідком – екологічний світогляд. Процес формування екологічно свідомої генерації, наділеної рисами відповідної культури і мислення – це багатогранний процес, що торкається практично всіх аспектів розвитку особистості через систему її відносин з природою, соціумом, з самою собою. Процесуальна сторона екологічного виховання молоді в контексті сталого розвитку полягає в тому, щоб нові екологічні цінності стали особистісно значущими на всіх етапах і рівнях розвитку.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у проведенні експериментально-діагностичних досліджень діяльності педагогів щодо екологічного виховання студентів вищих навчальних закладів на засадах сталого розвитку.

Література:

1. Моисеев Н.Н. Нравственность и феномен эволюции. Экологический императив XXI века // Общественные науки и современность. – 1994. – № 6. – С.131-139.
2. Программа действий. Повестка дня на XXI век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро в популярном изложении: Пер. С англ. / Сост. М. Кинг. Центр «За наше общее будущее». – Женева, 1993.–70 с.
3. Моисеев Н. Н. Историческое развитие и экологическое образование. – М.:МНЭПУ, 1995. – 56 с.
4. Червонецкий В. В. Экологическое образование в школах развитых стран: вопросы теории и практики. – М.: Центр "Экология и образование". – 1992. – 96 с.;
5. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.
6. Салтовський О. І. Основи соціальної екології: Курс лекцій. – К.: МАУП, 1997. – 168 с.
7. Крисаченко В. С., Хилько М. І. Екологія. Культура. Політика: Концептуальні засади сучасного розвитку. – К.: "Знання України", 2002. – 598 с.

УДК 378.147.621.3

А.Я. Матвійчук, В.Л. Стінянський
м. Вінниця

ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ ПЕРСОНАЛЬНИХ КОМП'ЮТЕРІВ У ВИВЧЕННІ ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка проблеми. Останнім часом перед суспільством виникла проблема інформатизації діяльності людини в усіх сферах її життя. Орієнтуватися в інформаційному просторі допомагають сучасні комп'ютери та інші технічні електронні засоби. Тому важливим є питання впровадження елементів інформаційних технологій в освіту.

За наявності нових інформаційних можливостей в освітній галузі з'явилися сучасні, інноваційні технології освіти. Вони сприяють доступу людини до найсучасніших знань, що характеризує змістову сторону процесу навчання. Разом із тим, наявність комп'ютерної техніки зумовлює появу принципово нових підходів до системи освіти в цілому, зокрема і до самої технології навчання.

Не дарма в одному з оглядів UNESCO стосовно ролі університетів у майбутньому інформаційному просторі зазначається, що "Нові інформаційні технології, особливо Internet, докорінно змінюють доступ до інформації, навчальний процес та наукову роботу, спосіб дослідження, відкриття нового, викладання та навчання; … майбутнє університетів прямо залежить від їх здатності адаптуватися в новому інформаційному суспільстві і відповідати вимогам ще більш чутливого до нових технологічних змін ринку праці" [6, 143].

Інформатизація сфери освіти повинна випереджувати інформатизацію інших напрямків, оскільки саме тут закладаються соціальні, психологічні, загальнокультурні, а також професійні передумови інформатизації всього суспільства [5, 277]. Тому зміст навчання з окремих дисциплін, як на нашу думку, повинен визначатися не лише знаннями та вміннями у даній галузі знань, а в однаковій мірі способами їх одержання та використання в системі освітніх дисциплін вцілому.

Тому останнім часом, відповідно до вимог життя, у процесі підготовки майбутніх учителів уводяться нові додаткові спеціалізації. Так, при підготовці майбутніх учителів трудового навчання надається додаткова спеціалізація "Інформаційні технології".

Аналіз останніх досліджень. Важливого значення набуло дистанційне навчання, існування якого можливе завдяки комп'ютеризації. Останнім часом дистанційне навчання досліджується багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими. Професор В.М. Кухаренко очолює Проблемну лабораторію дистанційного навчання при НТУ "ХПІ", де розробляються навчальні курси з багатьох предметів для дистанційного вивчення, у лабораторії також працюють В.О. Кравець, О.В. Рибалко [4]. Проблеми дистанційного навчання досліджуються Інститутом педагогіки та психології професійної освіти Академії педагогічних наук України [3]. Перші в Україні дистанційні навчальні курси було створено у Міжнародному науково-навчальному центрі ЮНЕСКО інформаційних технологій і систем Національної академії наук і Міністерства освіти і науки України, який очолює В.І. Гриценко, де працюють такі вчені як С.П. Кудрявцева, В.В. Колос, А.Ф. Манако, К.М. Синиця, Р.Д. Усенко, Т.П. Довгялло, Я.М. Антонюк, С.І. Зарицька [1].

Дистанційна освіта оперує поняттями віртуальності явищ. Нове суспільство працює у віртуальному середовищі — віртуальний продукт, віртуальна праця, віртуальна організація, віртуальні гроші прискорюють економічні транзакції. Це приводить до того, що комп'ютерні технології стають головним засобом і середовищем економічної діяльності [2, 77]. Технологія навчання оперує поняттями віртуальних дослідів, експериментів тощо.

Сучасні інформаційні технології освіти дають можливість вирішити **низку проблем**, що виникають у процесі вивчення навчальних дисциплін із основ машинознавства студентами педагогічно-індустріального факультету, особливо заочної форми навчання.

Питання застосування сучасних інформаційних технологій навчання з використанням ПК є особливо актуальним за таких умов: у процесі вивчення окремих теоретичних положень винкають

труднощі; видання навчальної літератури з метою поновлення змісту навчання вимагає тривалого часу; відсутні нові зразки лабораторного обладнання; при підготовці та виконанні лабораторних робіт традиційними методами студенти витрачають багато часу докладаючи при цьому багато зусиль.

Великі труднощі виникають у студентів заочної форми навчання у процесі вивчення курсу електротехніки. На виконання лабораторних робіт відводиться лише 6 годин аудиторних занять. Звичайно, самостійно і поза лабораторією така робота не виконується, а тому вивчення цієї дисципліни дещо формальне. Подолати ці та інші труднощі певною мірою, на нашу думку, можна за допомогою комп'ютерної техніки.

Крім того, не зважаючи на те, що навчальними планами передбачено дисципліни, які забезпечують підготовку студентів до використання комп'ютерної техніки, майбутні вчителі не достатньо володіють методикою застосування персональних комп'ютерів при викладанні трудового навчання в цілому та розділу "Електротехнічні роботи" зокрема. Тому доцільно якомога частіше застосовувати ПК не лише на спеціальних заняттях, а й у процесі викладанні навчальних дисциплін з основ машинознавства, що дає можливість використовувати комп'ютер як засіб навчання і, як об'єкт вивчення.

Виклад основного матеріалу. Варто відзначити, що на сьогодні існують електронні варіанти посібників, мультимедійні засоби, постановки віртуальних експериментів тощо. Серед сучасних навчальних посібників можна відзначити такі як "Фізика і комп'ютер"; "Електрика і магнетизм", розроблених у Вінницькому державному педагогічному університеті під керівництвом доц. Сумського В.І. [7]; низка мультимедійних розробок для персонального комп'ютера – "Віртуальна фізика", "Фізика в картинках" тощо.

Тому, використовуючи існуючі розробки, можливості персональних комп'ютерів типу Pentium та сучасного програмного забезпечення, нами пропонується технологія вивчення електротехніки, яка значно підвищує якість засвоєння знань студентами, розширює зміст навчання, знайомить студентів з методикою застосування ПК у процесі викладання розділу "Електротехнічні роботи" в школі, ПТУ та інших навчальних закладах.

Вона передбачає ефективне використання комп'ютера на заняттях різних типів – лекціях, лабораторних (практичних заняттях), а також при самопідготовці та під час контролю знань студентів.

При проведенні лекційних занять за допомогою мультимедійного проектора та комп'ютера nootbooc можна ефективно ілюструвати різні фізичні явища та процеси, які важко або неможливо змоделювати іншими технічними засобами, подати графічні та схематичні зображення технічних об'єктів, тощо.

Лабораторні заняття з електротехніки студенти виконують традиційно з використанням електротехнічних приладів. Але застосування комп'ютерів більше впливатиме на ефективність занять при попередньому моделюванні та розрахунках електричних кіл; для моделювання ідеальних умов роботи електричних кіл та приладів; при роботі кіл, параметри яких не можливо створити в умовах лабораторії тощо. За таких умов можна використовувати програми Workbench, P-cab, Or-cab та інші.

Стосовно самопідготовки студентів, то попередньо необхідно створити комп'ютерну базу даних з навчальної дисципліни "Електротехніка", яка являтиме собою текстову, графічну та відео інформацію. Текстова інформація закладена в програму, включає теоретичні основи електротехніки та базові знання з фізики і математики. При цьому необхідним є перехід із однієї теми до інших, пов'язаних із нею, що забезпечує можливість внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків.

Графічна та відеоінформація у вигляді малюнків, графіків, схем та інших засобів мультимедіа дасть можливість поглибити зміст навчання, а також сприятиме покращенню якості засвоєння знань завдяки наочності й моделюванню складних технічних понять.

Подібна база даних на відміну від звичайного підручника надає можливість систематичного поповнення та корегування інформації, що в ній зберігається.

Наші дослідженя дають підставу стверджувати про ефективність упровадження ПК на лабораторних заняттях із електротехніки зі студентами педагогічно-індустріального факультету. Окремі лабораторні роботи третьокурсники успішно виконують за допомого ПК без електрообладнання, завдяки програмному забезпеченню, зокрема використовуючи програму Electronics Workbench.

Дистанційне навчання, як зазначалося вище, є однією з форм отримання освіти, при якій у навчальному процесі використовуються кращі традиційні та інноваційні методи і засоби навчання, що базуються на комп'ютерних та телекомунікаційних технологіях. Основу освітнього процесу при дистанційному навчанні складає цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна робота студента, який може навчатись за межами закладу освіти, за індивідуальним розкладом, маючи комплект навчальних матеріалів і можливості контакту з викладачами. Особливо це стосується насамперед студентів заочної форми навчання.

Нами розроблено систему віртуальних лабораторних робіт, що доповнюють програму, яка реалізується в процесі аудиторних занять. Це дає можливість студентам-заочникам виконати всі лабораторні роботи, що передбачені програмою для студентів стаціонару.

Наведемо приклад виконання лабораторної роботи на тему: "Дослідження лінійного електричного кола постійного струму за допомогою ПК" студентами 3 курсу педагогічно-індустріального факультету.

Робоче завдання

1. Дослідити трифазне коло при симетричному вмиканні активних споживачів зіркою з нульовим проводом і при його обриві.
2. Дослідити трифазне коло при несиметричному вмиканні споживачів зіркою.
3. Дослідити симетричне та несиметричне коло трифазного струму при вмиканні активних споживачів трикутником.
4. Побудувати векторні діаграми струмів та напруг для активних споживачів при їх симетричному з'єднанні зіркою та трикутником.

Послідовність виконання роботи

1. Для дослідження з'єднань споживачів зіркою зібрати коло за схемою (рис.1), та для дослідження з`єднань трикутником – за схемою, що зображено на рис. 2.

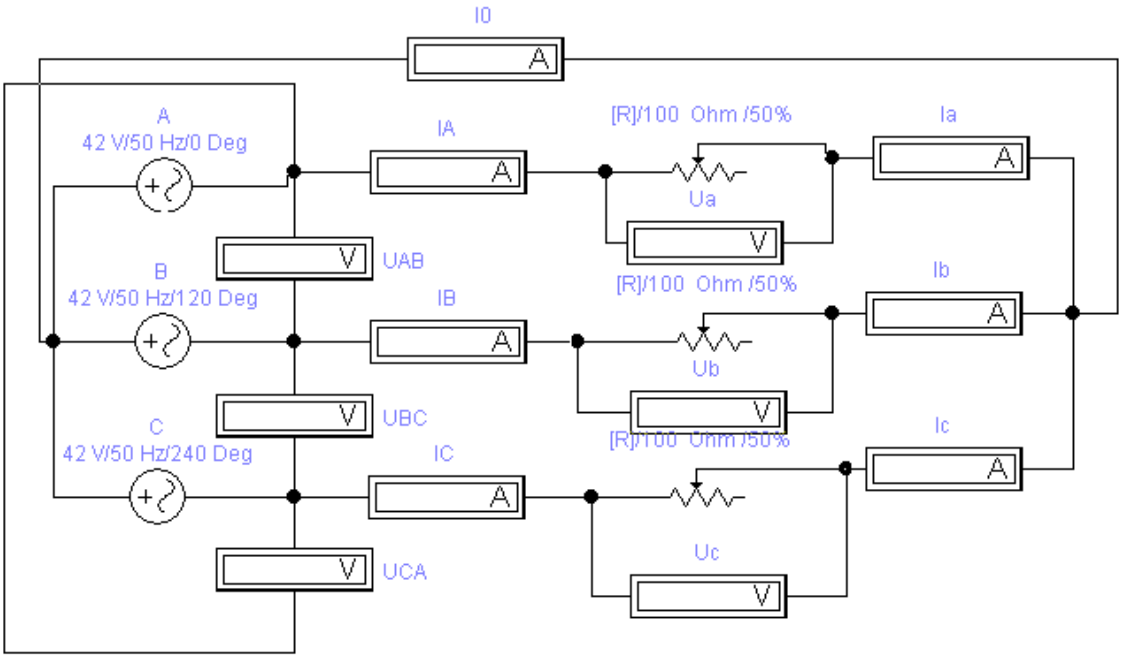


Рис. 1. З'єднання споживачів зіркою

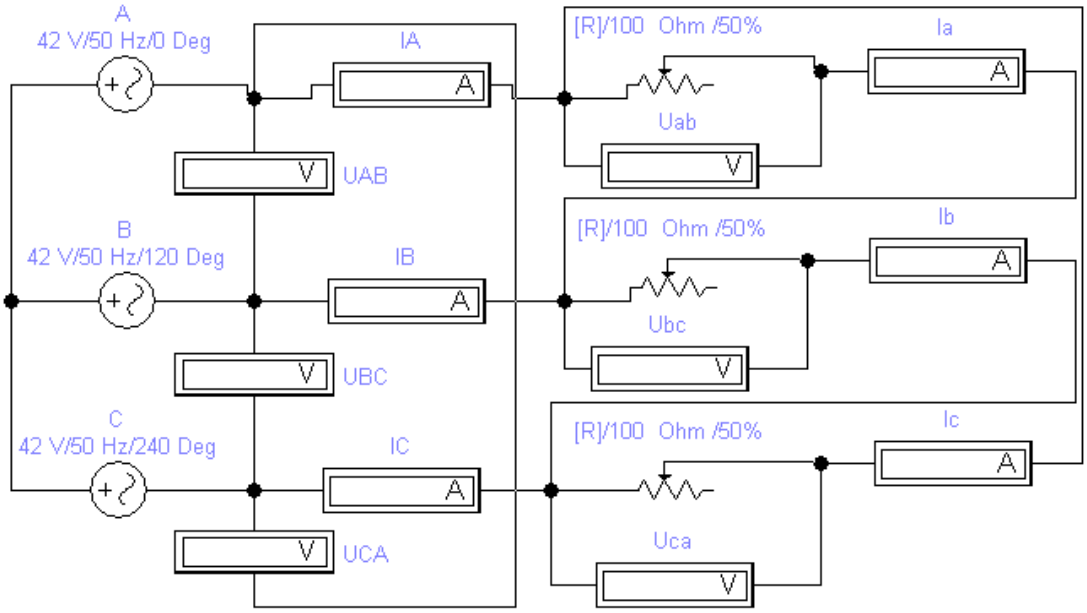


Рис. 2. З’єднання споживачів трикутником

2. При з’єднанні споживачів зіркою, виміри виконати при симетричному і несиметричному навантаженнях, які встановлюються за допомогою величини опорів реостатів. Ці досліди також виконати при обриві лінійного та нульового проводів.

3. Для всіх випадків записати величини лінійних напруг U_{AB}, U_{BC}, U_{CA}; фазних напруг $U_{\Phi 1}, U_{\Phi 2}, U_{\Phi 3}$; лінійних $I_{л1}, I_{л2}, I_{л3}$ та фазних $I_{\phi 1}, I_{\phi 2}, I_{\phi 3}$ струмів.

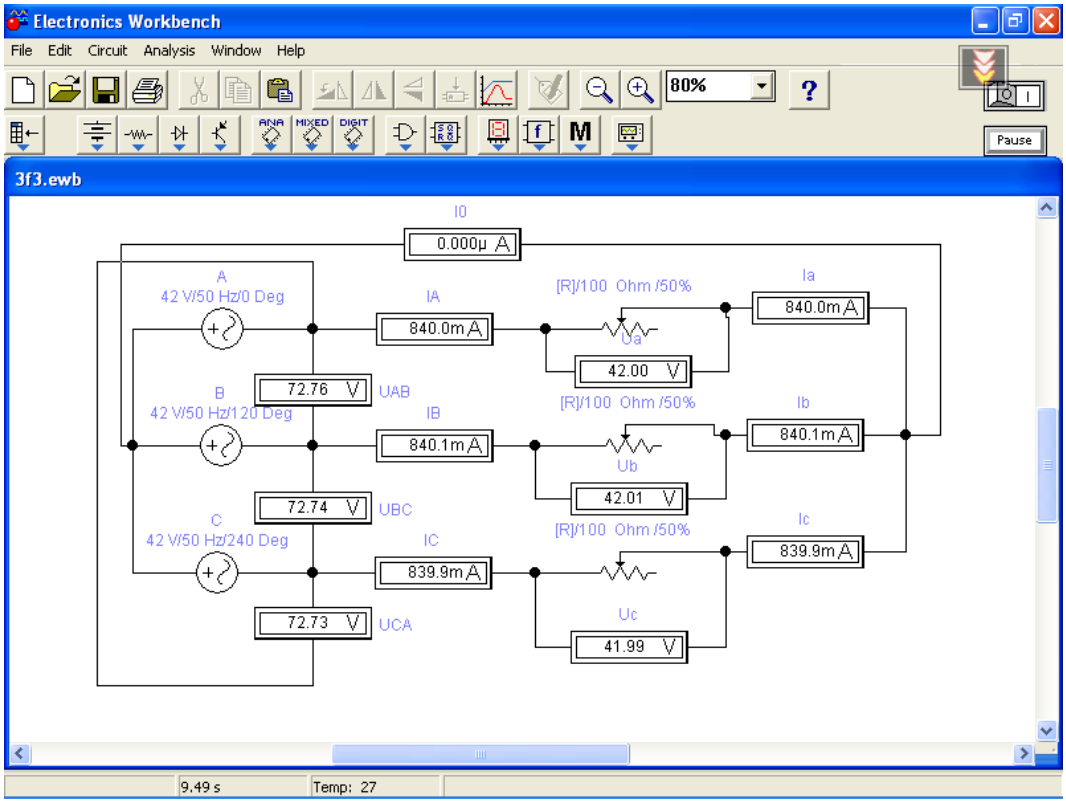


Рис. 3. З’єднання активних споживачів зіркою при симетричному навантаженні

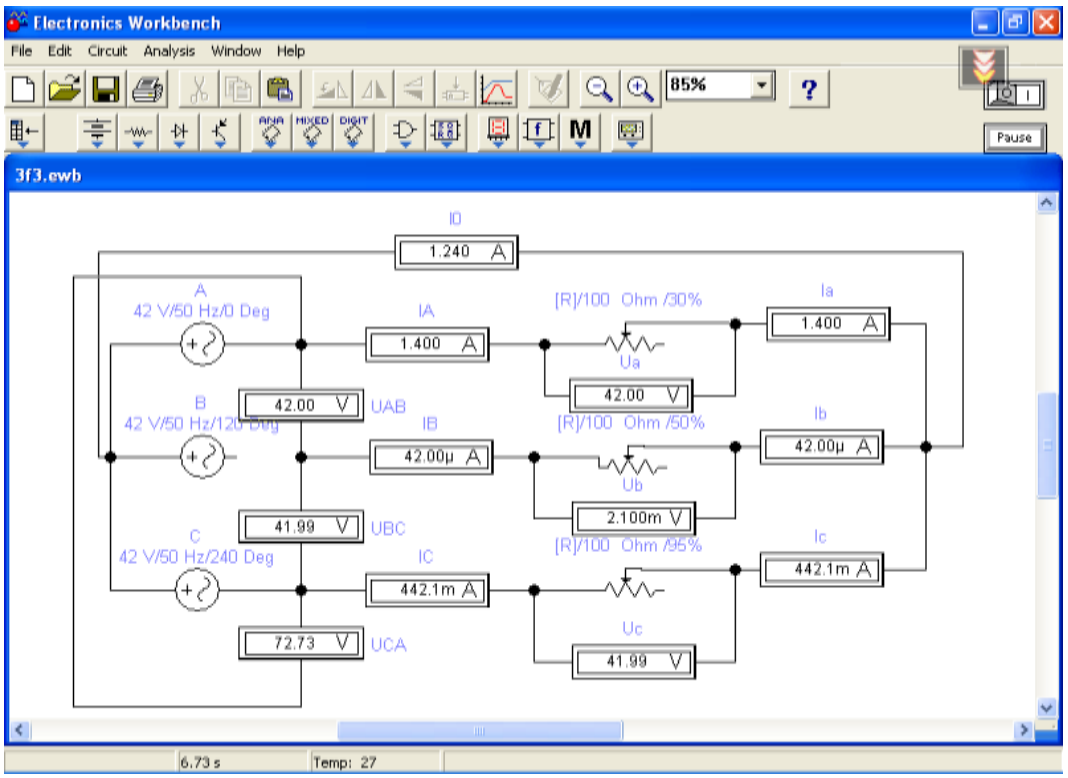


Рис. 4. З’єднання споживачів зіркою при несиметричному навантаженні з обривом лінійного провода

5. Повторити пункти 1-3 для кола при з’єднанні споживачів трикутником. Урахувати, що при з’єднанні споживачів трикутником, по-перше, відсутній нульовий провід; по-друге, при такому з’єднанні несеметричне навантаження не застосовують.

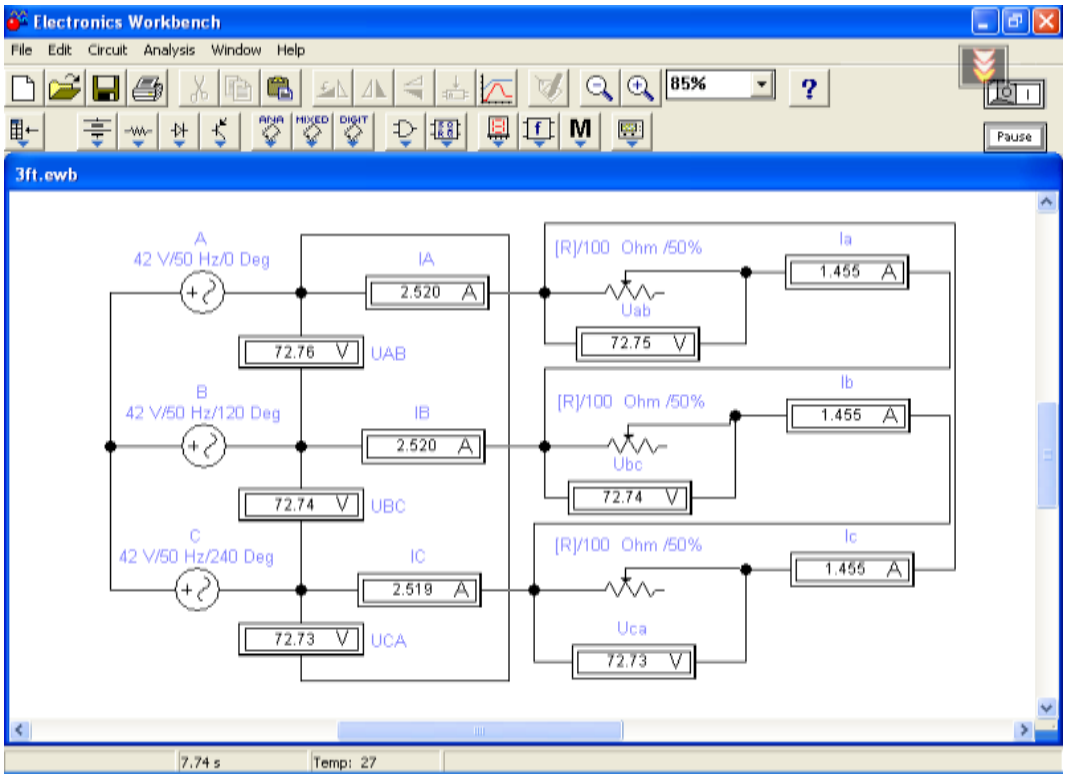


Рис. 5. З’єднання споживачів трикутником при симетричному навантаженні

5. Обрахувати для всіх випадків співвідношення між лінійними та фазними струмами та напругами, величину активного опору в кожній фазі.

6. Побудувати векторні діаграми параметрів електричних кіл. При побудові векторних діаграм струмів та напруг підібрати масштаб векторів так, щоб діаграма мала кращу наочність.

7. Зробити висновки. Оформити звіт до роботи.

Висновки. Описана методика проведення занять дає можливість навчити студентів здійснювати розрахунки параметрів електричних кіл постійного та змінного струмів, досліджувати трифазні електричні системи тощо. Вона викликає інтерес у студентів до виконання завдання, про що свідчать дані опитувань, сприяє глибшому розумінню можливостей застосування ПК у майбутній педагогічній діяльності.

Завдяки описаній технології з'являється можливість значно розширити та поглибити зміст навчальної дисципліни й покращити якість його засвоєння в процесі здійснення дистанційного навчання студентів-заочників.

Література:

1. Гриценко В.И., Кудрявцева С.П., Колос В.В. Дистанційне навчання: основні визначення // Telematics and Life-Long Learning. Proceeding of the International Workshop. – Київ, 2001. – С. 10-12
2. Єрохін С.А. Структурна трансформація національної економіки (теоретико–методологічний аспект). (Наукова монографія). – К.: Видавництво "Світ знань", 2002. – 528 с.
3. Зязюн І.А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матеріали міжнародної наукової конференції 16-17 травня 2000 року. / За редакцією С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського. – Харків: ХДПУ, 2000. – С. 8-15
4. Кравець В.О., Кухаренко В.М. Інформаційний освітній простір України для безперервної освіти // Telematics and Life-Long Learning. Proceeding of the International Workshop. – Київ, 2001. – С. 116-121
5. Профессиональная педагогика: учебник для студентов по пед. специальностям и направлениям, ред. С. Я. Батышева. – М.: Профессиональное обозрение, 1997. – 512 с.
6. Рашкевич Ю., Пелешко Д., Пасєка М., Стецюк А. Проектування Web-орієнтованих розподілених навчальних систем // Telematics and Life-Long Learning. Proceeding of the International Workshop. – Київ, 2001. – С. 143-152
7. Сумський В.І. Методика і теорія застосування ЕОМ у процесі вивчення фізики у педагогічних закладах: Монографія, Вінниця: ВДПУ, 2003. – 380 с.

УДК 373: 53(07)

М.О. Моклюк, В.Ф. Заболотний
м. Київ, м. Вінниця

ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ФІЗИКИ

Постановка проблеми. Головною метою створення і розвитку системи дистанційної освіти (ДО) є надання школярам, студентам, жителям провінції, дітям-інвалідам та іншим категоріям громадян в будь-яких районах країни і за її межами рівних освітніх можливостей, а також підвищення якісного рівня освіти за рахунок більш активного використання наукового і освітнього потенціалу шкіл, університетів, академій, провідних інститутів, галузевих центрів підготовки і перепідготовки кадрів, інших освітніх установ. Система ДО дозволить тим, хто навчаються, одержати як базову, так і додаткову освіту паралельно з їх основною діяльністю.

У концепції розвитку дистанційної освіти в Україні [1] дається таке визначення:

Дистанційна освіта – це нова форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою,

заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання.

Серед багатьох завдань системи ДО є такі:

– застосування дистанційних технологій не тільки в дистанційній освіті, а й у всіх формах навчання: очній, заочній, екстернаті;

– впровадження технологій ДН на всіх рівнях як повної (середньої, професійно-технічної, довузівської, вищої та післядипломної), так і навчання за окремими курсами або блоками.

Тому ми вбачаємо можливість використання дистанційних технологій навчання в освітній галузі у середній школі, коледжах, ВНЗ для вивчення різних дисциплін, зокрема, курсу фізики.

Розрізняють два методи дистанційного навчання (ДН) [3]:

• асинхронне навчання, при якому учні, які проживають у віддалених від навчальних закладів районах, складають групи і займаються за індивідуальними навчальними планами з використанням навчально-методичних матеріалів, розроблених цими закладами;

• синхронне навчання – "спільна робота", коли дистанційно розділений заклад освіти, що забезпечує проведення занять (лекцій, консультацій), і група учнів, що одночасно займаються (учні в даному випадку не обов'язково знаходяться в одному класі і навіть в одному місті). При цьому взаємодія між викладачем і учнем здійснюється в реальному часу.

Кожна система навчання, в тому числі й дистанційного, базується на положеннях дидактичної концепції, яка й визначає набір методів, організаційних форм і засобів навчання, тобто *технологію навчання.*

У дистанційній освіті, зокрема фізичній, передбачається розвиток трьох основних технологій [2-5; 8]:

➢ кейс-технології, коли навчально-методичні матеріали комплектуються в спеціальний набір (кейс – від англійського слова case) і передаються (пересилаються) учневі для самостійного вивчення (з періодичними консультаціями);

➢ TV-технології, які базується на використанні телевізійних лекцій із консультаціями у тьюторів;

➢ мережеві технології, які базуються на використанні мережі Інтернет для забезпечення учня навчально-методичними матеріалами та інтерактивної взаємодії викладача і учня, учнів між собою.

Розглянемо детальніше кожну з технологій дистанційного навчання, їх переваги та недоліки.

Кейс-технології ДН

Англійське слово "case" можна перекласти як "набір" або як "конкретна ситуація". Як відомо, за кордоном у навчальному процесі використовуються десятки тисяч конкретних практичних ситуацій [3].

В системі дистанційного навчання після вступних випробувань учень отримує набір (кейс, комплект) навчальних матеріалів.

На настановчому занятті з кожного предмета тьютор пояснює, як працювати з навчально-методичними посібниками, на що звертати увагу при вивченні фізики, проводить інструктаж з організації самостійної роботи, розкладу чи графіка занять та ін. Потім періодично проводиться консультування та перевірка тестів. Контролююча самостійна робота складає основу навчального процесу. Завершується вивчення предмету звичайно підсумковим заняттям, на якому обговорюються найбільш складні питання і складається іспит. Іспити проходять, як правило, очно, відповіді даються у письмовій формі.

Основу комплекту засобів навчання складають друковані навчальні посібники, які можуть доповнюватися аудіо- і відеоматеріалами, комп'ютерними програмами на компакт-дисках (КД) або інших носіях [5].

Спосіб, в якому КД використовується як базовий електронний підручник, дає великі дидактичні можливості для шкільної освіти. КД інтерактивний, мультимедійний, вміщує

великий обсяг інформації і може значно оптимізувати процес навчання [2].

При застосуванні кейс-технологій можуть ефективно використовуватися такі засоби навчання:

- програмне вивчення фізики з методичними вказівками щодо виконання контрольних, випускних робіт;
- друковані основні підручники і навчальні посібники;
- спеціальні друковані навчально-практичні посібники з тестами для самоконтролю і контролю;
- оглядові (настановчі) аудіо- чи відеолекції у супроводі демонстраційного експерименту, який виконаний або за допомогою відеозйомок, або шляхом комп'ютерного моделювання;
- лабораторні роботи та практикуми;
- практикуми з розв'язування фізичних задач;
- комп'ютерні електронні підручники чи комп'ютерні навчальні програми з фізики у супроводі демонстраційного експерименту.

Вивчення показало, що метод конкретних практичних ситуацій (кейсів) відіграє важливу роль у технології дистанційного навчання [3].

В умовах ДН, коли контакт учня з викладачем в часі досить обмежений, даний факт необхідно враховувати у розробці комп'ютерних засобів навчання. Підкреслимо ще дві характерні особливості комп'ютерних засобів ДН: *активне використання мультимедіа і гіпертексту.* Ці особливості базуються на відомих педагогічних концепціях ДН.

Для того, щоб навчання на основі дистанційної технології не втрачало своєї привабливості, необхідно підвищувати емоційну віддачу учня. Інакше кажучи, робота учня на комп'ютері повинна бути емоційно забарвлена. Цьому сприяє використання мультимедіа, тобто комплексний виклад інформації у вигляді графіків, зображення, анімації, відеосюжетів із можливим звуковим супроводом. Відомо, що подібні мультимедійні елементи сприяють кращому сприйняттю та запам'ятовуванню матеріалу.

Гіпертекстова структура передбачає:

– конспективне викладання матеріалу;

– вільне переміщення по тексту (немає необхідності читати текст загалом, тому з'являється можливість коректування навчального процесу відповідно до різних рівнів підготовки даної дисципліни);

– використання посилань, які полегшують організацію зворотних зв'язків, наприклад, при неправильних відповідях учня в процесі розгляду типових прикладів чи самоконтролю.

Використання представленого вище досить великого набору різних засобів ДН зумовлене тим, що навчання з використанням дистанційних технологій передбачає разом із вивченням теорії також виконання лабораторних, практичних і контрольних робіт.

Основною перевагою кейс-технологій є їх широке розповсюдження. Існує безліч навчальних підручників, методичних рекомендацій щодо їх опанування, широкий спектр навчальних програм на компакт-дисках виробництва Росії та України.

Недоліком є їх низька комунікаційна інтерактивність. Взаємодія учня з викладачем може відбуватися лише при їх безпосередньому контакті.

TV-технології

Що стосується TV-технології, то, як показав вивчений досвід, телевізійні інтерактивні засоби наближають ДН до традиційного очного, але не можуть відкинути використання кейс-технології [3].

Для доставки до учня навчальної інформації також можуть використовуватися телебачення, радіо, радіотрансляційні місцеві мережі. Згадаймо радянські часи, коли по телебаченню транслювалась велика кількість навчальних програм з різних предметів. Використовуючи ці системи і засоби, в дистанційному навчанні можуть проводитись настановчі заняття, лекції. Консультації, іспити та інші організаційні форми занять реалізуються звичайно в очній формі.

Типова організація ДН при такій моделі включає такі етапи [5]:

- лекційна форма навчання по радіо або телебаченню;
- самостійна підготовка по навчальних посібниках і додатковій літературі у

відповідності із затвердженою програмою, а також консультації із запропонованого навчального курсу;

- написання контрольних робіт;
- моніторинг навчального процесу; який полягає в оцінюванні письмових робіт і тестуванні;
- підсумковий контроль.

Дистанційні технології навчання передбачають, як правило, індивідуальний графік навчального процесу для кожного учня. Допускається груповий графік, особливо при використанні таких засобів синхронного дистанційного навчання, як супутникове телебачення, аудіо- і відеотелеконференцзв'язок.

Знову ж таки основним недоліком даної технології є низький ступінь інтерактивності. Безпосередній зв'язок учителя з учнями може відбуватися шляхом телефонного зв'язку, відеоконференцій і т.д. Треба зауважити, що всі види атестації, а також державну підсумкову атестацію необхідно проводити "обличчя в обличчя", тому що при використанні дистанційних технологій, не зважаючи на вжиті заходи, є ймовірність фальсифікації.

Перевагою даної технології можна вважати можливе охоплення великої кількості учнів при навчанні.

Навчання, побудоване на інтерактивному телебаченні, дає змогу безпосереднього візуального контакту з аудиторією, яка перебуває на різній відстані від викладача.

Мережеві технології дистанційного навчання

Дана модель базується на використанні мережі Internet. Бажаючий навчатися оформляє і відправляє у центр дистанційного навчання необхідні документи, представлені в електронному вигляді. Після проходження формальних процедур по оформленню і оплаті курсу учень отримує пароль для санкціонованого доступу до навчальної інформації і прізвище тьютора (викладача) для індивідуальних консультацій і складання поточних тестів. Спілкування з викладачем реалізується засобами електронної пошти, теле- або відеоконференцзв'язку. Іспити проводяться в очній формі або з використанням відеоконференцзв'язку.

Ефективна реалізація мережевого навчання можлива при автоматизації діловодства, яке включає реєстрацію, облік і т.д. У кінці 1998 року у світі нараховувалося 10 000 курсів, вивчення яких можна здійснювати у мережевому режимі [5]. Як показав аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел, відмінність схем навчання виражається тільки у ступені інтерактивності при спілкуванні учнів між собою і з викладачем, яке може реалізуватися засобами електронної пошти, телеконференції, відеоконференцзв'язку та їх комбінуванні. Крім того, представлення навчального матеріалу може бути здійснено за рівнем складності: від простого гіпертексту до гіпермедіа.

На думку російських вчених Е.С. Полат, М.В. Моісєєвої до основи дистанційного навчання може бути покладена така модель передавання знань *(див.* схему 1) [6].

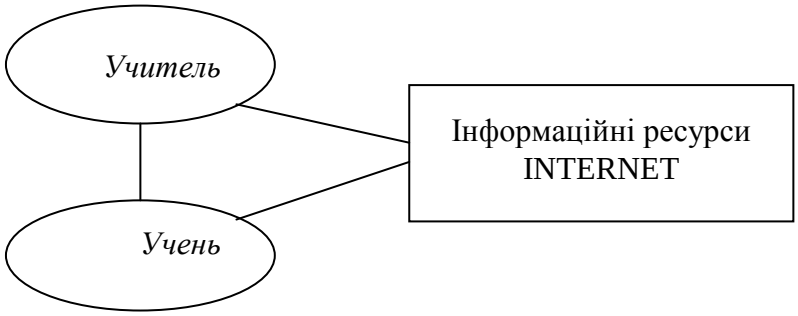


Схема 1. Модель передачі знань

У подібній моделі основними джерелами знань є інформаційні ресурси мережі – як спеціально підготовлені (під конкретний курс дистанційного навчання) і розташовані на інформаційних серверах з використанням доступного виду мережевої технології, так і вже існуючі у базовій телекомунікаційній мережі або зв'язаних з нею мережах системи Інтернет

(наприклад, бази даних, інформаційні системи і т.д.). Телекомунікації також забезпечують (в залежності від дидактичних можливостей конкретного виду телекомунікаційного зв'язку) доставку учням матеріалу, що вивчається, або їх роботу з навчальним матеріалом, розташованим на сервері; інтерактивну взаємодію викладача (викладачів) і учня (учнів) в процесі навчання; надання учням можливості самостійної роботи з різноманітними інформаційними джерелами мережі; надання учням можливості працювати у групі, а також оцінку знань і вмінь, отриманих у процесі навчання.

Функції викладача зводяться до відстеження відповідності процесу навчання поставленим задачам, консультуванню учнів з проблемних питань, організації і проведенню дискусій з питань, які вивчаються, а також контролю за рівнем засвоєння навчального матеріалу.

Переваги засобів телекомунікації для дистанційного навчання очевидні. Вони використовуються для забезпечення навчального процесу необхідними навчальними і методичними матеріалами, зворотнім зв'язком між викладачем і студентом, виходом у міжнародні інформаційні мережі, а також для під'єднання до дистанційного навчання зарубіжних користувачів. Це дає змогу передавати на значні відстані інформацію будь-якого об'єму і виду, зберігати її у пам'яті, редагувати, друкувати тощо; забезпечувати доступ до різних джерел інформації, численних конференцій в усьому світі через систему Інтернет; брати участь в об'єднаних телекомунікаційних проектах.

Учні мають змогу перенести отримані матеріали на CD, дискету, надрукувати їх і працювати з ними у звичайному режимі. Складаються принципово нові можливості роботи з інформацією.

Перевагами мережевих технологій можна вважати високий ступінь інтерактивності, якісну передачу зображень. Основним недоліком є їхня висока вартість.

Ефективність дистанційного навчання залежить від взаємодії вчителя і учня (хоча вони й розділені відстанню), педагогічних технологій, які використовуються, ступеня розробки методичних матеріалів і шляхів їх доставки, ефективності зворотного зв'язку.

Слід зазначити, що розглянуті вище технології, необхідно застосовувати комплексно.

Як основні принципи ефективного вибору та використання технології в дистанційному навчальному процесі виділяють наступні положення [4]:

– у навчальному процесі важлива не інформаційна технологія сама по собі, а те, наскільки її використання слугує досягненню власне освітянських цілей;

– більш вартісні та найбільш сучасні технології не обов'язково забезпечують найкращий освітній результат. Навпаки, часто найбільш ефективними виявляються достатньо звичні та менш вартісні технології;

– результат навчання істотно залежить не від типу комунікаційних та інформаційних технологій, а від якості розробки та представлення навчальних курсів;

– у виборі технологій необхідно врахувати найбільшу відповідність деяких технологій характерним рисам тих, кого навчаємо, а також, специфічним особливостям конкретних предметних областей та переважним типам навчальних завдань та вправ;

– найбільш ефективним у виборі технологій є мультимедіа підхід, при якому необхідно прямувати до взаємодоповнення різноманітних технологій, синергетичного ефекту їх взаємодії.

Інформаційний потік між викладачем та учнем (або декількома викладачами та групою) у процесі дистанційного навчання є двонаправленим – частина інформації йде від викладача до учня, а друга частина – від учня до викладача. Саме цей фактор і створює умови для підвищення інтерактивності процесу навчання при ДН. Якщо в процесі навчання створюється група учнів, які взаємодіють з викладачем, то інформаційний потік має ще кілька напрямків: від викладача до всієї групи, від усієї групи до викладача, від учня до групи, від групи до учня і т.д.

Висновки

Здобуття фізичної освіти має ряд проблем, які відповідно ускладнюють застосування дистанційної освіти. Основна проблема пов'язана з тим, що для фізики необхідне не лише

теоретичне, але й щоденне практичне навчання, яке полягає у виконанні лабораторних робіт і фізичних практикумів і також розв'язування задач. Суттєвою проблемою є здійснення поточного контролю набутих знань, умінь і навичок. Використання інформаційних технологій при дистанційному навчанні фізики допоможуть. Якщо не повністю, то частково розв'язати ці проблеми.

Кожна з розглянутих технологій має ряд своїх переваг та недоліків, тому ефективне використання дистанційних технологій навчання фізики можливе при їх взаємодоповненні та комплексному використанні.

Література:

1. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні.
2. Гусак Т., Малінко О. Можливості та перспективи дистанційного навчання у вузі // Рідна школа. – 2000. – № 10. – С. 41-42.
3. Жулкевська В. Теоретико-методологічні основи дистанційного навчання // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 4. – С.52-59.
4. Клименко І.В., Степанова Я.М., Сафронова І.О., Іванова Т.С. Проблеми дистанційної освіти // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2001. – № 6. – С. 13-15.
5. Козубовська І. В. Дистанційне навчання в системі освіти: Навчальний посібник / І.В. Козубовська, В.В. Сагарда, О.П. Пічкар; М-во освіти і науки України. Ужгородський нац. університет. – 2-ге видання, перероб., доп. – Ужгород, 2002. – 364 с.
6. Полат Е.С. Дистанционное образование: Учебное пособие для студентов. – Москва: ВЛАДОС, 1999. – 198 с.
7. Толстик А.М. Проблемы и перспективы физического дистанционного образования // Открытое образование. – 2002. – № 5. – С. 42-47.
8. Юрчук Л., Пройда С. Скільки коштує комп'ютерна грамотність? Стан сучасної дистанційної освіти // Управління освітою. – 2003. – Лютий. – № 4 (52). – С. 6-7.

УДК 37.013.77:378.02:3

В.В. Мороз
м. Київ

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ І ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ

Сучасний стан українського суспільства обумовлений включенням країни у світовий процес модернізації, який в економічно розвинених суспільствах характеризується рухом від індустріалізму до постіндустріалізму; в країнах, що розвиваються (до них належить і наша Вітчизна) від індустріального до постіндустріального стану. В контексті цієї концепції модернізація розглядається як домінуюча глобальна тенденція, яка складається за рахунок культурної дифузії соціально-економічних і культурних зразків поведінки індивідів не тільки у сфері організації та управління виробництвом, але і в цілому у змісті діяльності особистості.

В актуалізації творчого процесу соціальної адаптації виявляються невідповідність змін з особистісними рисами та властивостями індивідів, що відбуваються в суспільстві і культурі; необхідність пристосування історично вичерпаної моделі соціалізації моделі до освоєння молоддю інноваційного інформаційного простору і соціального статусу, детермінованого якісно іншими цінностями, світоглядними установками та індивідуалізованою мотивацією. Таким чином, актуальність дослідження обумовлена складністю і неоднозначністю сучасного суспільно-політичного процесу з гострою глобальною проблемою адаптації в кризовому стані провідних ланок економіки, соціально-політичної і духовної сфер життєдіяльності людей. Самоідентифікація і самореалізація студентської молоді здійснюється при динамізації її особистісного потенціалу. Дані обставини викликані як зовнішньою необхідністю, так і внутрішньою індивідуальною потребою в соціальній переорієнтації.

Перед наукою гостро постала проблема переосмислення значення і місця творчості як фактора розвитку особистості, пов'язана із зверненням до морально-духовної сфери і пошуками результативного механізму усвідомленої адаптації студентської молоді до соціокультурного середовища. Актуальність розробки вибраної теми дослідження викликана і дискредитацією традиційно класичних методів навчання, виховання, розвитку особистості.

Творчість в контексті соціальної адаптації передбачає не лише здатність особистості до виживання в існуючих і передбачуваних обставинах за умов пристосування до них без затрати наявного потенціалу, але і усвідомлення нею самоідентифікації на рівні суспільної користі. Тому на сучасному етапі трансформаційних змін, що базуються на поведінці і діях великих соціальних спільнот, очевидна необхідність вивчення і систематизації різноманіття положень, форм і методів психологічної індивідуальної (колективної) адаптації, які сформувалися в останні роки і знаходять відображення в теоріях суспільних наук.

Головна думка аналітичної константи дослідження, яка розглядається в роботі, ґрунтується на соціальному аспекті протиріччя між об'єктивною необхідністю реалізації ефективних методів адаптації студентської молоді в сучасному суспільно-економічному і соціально-політичному просторі і вкрай недостатнім врахуванням її колективної творчості, з одного боку як соціокультурного явища; з другого – як результату процесу об'єднання і взаємодії унікального і соціально-нормативного.

Творчість і процес її формування в наукових дослідженнях – явище порівняно не нове, але не в повній мірі вивчене. Обумовлено це не тільки складністю наукового аналізу даного феномену, але і певною недооцінкою його суспільством як соціально необхідної форми ефективної самоактуалізації та самореалізації особистості.

Мета дослідження полягала в розробці моделі соціальної адаптації в контексті творчої самореалізації студентської молоді і виявленні можливості педагогічного впливу на цей процес.

Завдяки вирішенню дослідницьких завдань, які полягали у виявленні методологічних основ для організації педагогічного процесу управління творчою самореалізацією студентської молоді, визначенням властивостей, функцій, основи типології творчої самореалізації творчої молоді, виявленні специфіки взаємодії студентської молоді з соціокультурним середовищем у процесі її творчої самореалізації; створенні і апробації базової моделі соціальної адаптації студентської молоді в контексті її творчої самореалізації досягнуто зазначеної мети.

Новизна і теоретична значущість дослідження полягає в розробці інноваційних педагогічних підходів до творчої самореалізації у процесі соціальної адаптації; у запропонованій новій типології творчої самореалізації студентської молоді, в позначенні її функцій та властивостей; мотивації і ціннісних установках, що розглядаються в контексті двох смислових сфер: генеративної і нормативно-селективної, які відображають сутнісний зміст реалізації творчого потенціалу студентської молоді; соціальній адаптації як процесу і як результату творчої самореалізації.

Ефективність творчої самореалізації студентської молоді знаходиться в залежності від ціннісних установок, мотивацій поведінки і соціально-педагогічних умов існування колективних індивідів на технологічному, соціальному, ідеологічному рівнях взаємодії молодого покоління і суспільства.

Соціальна адаптація в контексті творчої самореалізації визначена у формі еволюційно-проблемної моделі як процесу, в ході якого забезпечується необхідний результат; спектром і ступінню вирішення завдань, які відповідають кожній стадії такої адаптації; створенням передумов для формування особистісних новоутворень, визначаючих розширення меж соціальних ролей як джерела суб'єктності.

Аналізуючи духовність як основу творчого потенціалу особистості, як мотив творчої діяльності, як інтегральну властивість людського в індивіді, спираємося на принципи духовного в системі розвитку суб'єкта і його творчої самореалізації, ефективність функціонування яких підтверджена даними соціологічного дослідження.

Тут виділяємо дві тенденції творчої самореалізації: адаптація до змінених умов діяльності та адаптація входження у професійне середовище чи соціально-статусну групу. Особливий акцент робимо на позицію та роль викладача в усвідомленні студентами специфіки адаптації (професійно-адаптаційна, суспільно-політична, міжособистісна, особистісна) та виборі методів педагогічного впливу, які актуалізують зміни "Я-концепції", включають особистісно-психологічних тип суб'єктивного контролю в творчу самореалізацію, формують стійку мотиваційну сферу.

При цьому враховуємо взаємозв'язок між успішністю професійної адаптації і такими властивостями особистості, як мотив самоствердження. Розглянувши внутрішні і зовнішні аспекти узгодження і неузгодження із середовищем ми дійшли висновку, що неадаптивність – результат мотиву заперечення усталених обмежень діяльності, адаптивність – результат мотивованого включення в соціальне середовище на рівні пристосування до ситуації, що склалася.

На наш погляд, "входження" студентської молоді в соціальне середовище є одним з рівнів адаптації – основною функцією освіти. Однак, термін "адаптація", не дивлячись на його широку поширеність, не має однозначного визначення і не розглядається як основний мотив самопристосування.

Принципово важливим є розгляд мотивації в смисловому полі двох сфер (і нормативно-селективної). Сутність самореалізації молоді доцільно розглядати з розкриттям онтологічної, аксіологічної, праксіологічної, соціально-перетворюючої та естетичної складових.

Проведене нами дослідження показало, що соціальні протиріччя, що загострюються, знаходять відображення в мотиваційній сфері особистості. Цей процес супроводжується втратою інтегруючих ціннісних орієнтирів, трансформацією мотивів самотворення, зниженням рівня доцільності зміни і перетворення. До того ж, виявлення трансформації уможливили визначення мети, завдань, мотивації, самореалізації. Це дозволило запропонувати певні визначення сутності творчої самореалізації як соціокультурного явища, результату процесу об'єднання та взаємодії індивідуального і суспільного, особистісно-унікального та соціально-нормативного, що виникає як креативність і впливає на зміни навколишнього середовища і самої людини; як іманентної властивості усвідомленої динамічної, громадсько-трудової діяльності, в ході якої вирішуються протиріччя між свободою та необхідністю, що є рушійною силою становлення і формування ціннісно-значущих для суспільства новоутворень; як універсального механізму соціокультурної адаптації особистості.

У наш час у сучасній філософській, психологічній, педагогічній літературі накопичено достатній теоретичний і практичний (експериментальний) матеріал, що свідчить про феномен готовності людини до праці, виконання різних видів діяльності, сформульовано поняття готовності, визначено її зміст, структуру, основні параметри підготовки особистості до виконання соціальних функцій.

Розглянемо питання підготовки майбутнього вчителя до реалізації у професії.

З огляду на те, що педагог – основний чинник у реформуванні освіти, він повинен не тільки володіти своїм предметом, а й уміти вільно орієнтуватись у галузі знань, здійснювати інтеграцію в рамках суміжних дисциплін, формувати потрібні якості для самоосвіти.

Навчити педагога експериментувати, долати перешкоди, ніколи не зупинятись на досягнутому – нелегка справа і потребує чимало зусиль. Водночас зауважимо: навчити силоміць неможливо, передусім необхідно виховати потребу в оволодінні знаннями, уміннями на основі модернізації змісту, форм, методів та засобів навчання, впровадження новаторських ідей, інноваційних технологій, реалізації пріоритетних напрямів реформування навчально-виховного процесу.

Оскільки педагогічна праця носить творчий характер за всіма його параметрами – змісту, методами, формами й засобами взаємодії, головну турботу вищого педагогічного навчального закладу становить плекання творчого педагога. Прояв індивідуальних можливостей і здібностей майбутнього вчителя вимагає від викладачів розуміння сутності

та специфіки індивідуальності особистості й домінантності в основних напрямах її реалізації, індивідуальної свободи особистості в активному досягненні поставлених нею і життям цілей.

З огляду на це постають питання якісної інтерпретації різноманіття індивідуальної педагогічної творчості в конкретних результатах. При цьому зазначимо, що самореалізація вчителя у професії може не повністю співпадати з вимогами часу і конкретними умовами, в яких він діє і які змінюються. Вона може бути оригінальною або стандартною і до того ж мати правильний або помилковий смисл: це шлях від безпосередніх почуттів до розуму і через інтеріоризацію – до поведінки. Дії вчителя – теж його вибір, і тоді у вітагенному досвіді та професійній діяльності його індивідуальне проявиться досить помітно або слабо. Отже, вірогідність застосування педагогом індивідуально цінного як власного, так і знову набутого у процесі підготовки в педагогічному навчальному закладі залежить від подальшого досвіду, від спрямованості теперішньої і майбутньої практичної діяльності.

Значне місце в підготовці педагога до самореалізації у професії посідає його ставлення до нормативного аспекту і пов'язане з наявністю низки установчих вимог, які відображені в ряді нормативних документів, зокрема, у кваліфікаційній характеристиці спеціаліста, в якій ідея індивідуальності педагога виражена надзвичайно чітко, а саме – встановлені як суттєві і виділені за блоками комунікативні, соціально-педагогічні, когнітивно-пізнавальні, організаторські та дослідницькі якості особистості. При цьому зроблено акцент на вмінні педагога змінювати навчальну і виховну ситуацію, варіативно використовувати прямі і непрямі впливи на учнів і можливості відступів у педагогічних впливах, акцент на здатності здійснювати орієнтаційну функцію, оцінювання і самооцінювання, володіння демократичним стилем спільної діяльності зі школярами в їх навчанні й вихованні. Ці положення зафіксовані і в державному стандарті вищої педагогічної освіти.

Отже, ще у вищому педагогічному навчальному закладі нормативність нових вимог у процесі їх правильної реалізації дозволяє посилити формування і прояв індивідуальних і специфічних для кожного студента можливостей і здібностей. Умовами прийняття цих вимог є усвідомлення соціальної значущості обраної майбутніми педагогами спеціальності, ступінь сформованості у них професійно-морального ідеалу, його змістової сторони та осмислення практичної ролі роботи вищого педагогічного навчального закладу, її форм, методів і засобів для творчо-професійного зростання.

Навчання у вищому педагогічному навчальному закладі повинне набувати життєвого смислу для кожного студента, задовольняти його професійно-ціннісні очікування та орієнтації. А його цілі мають визначатися як система завдань для творчої діяльності, виховання особистісного і соціально-обгрунтованого ставлення до навчальних дисциплін. Останнє є важливим стимулом формування стійких властивостей особистості як суб'єкта діяльності. Тому воно є визначальним у розвитку особистості. Виховання морально-психологічної готовності студентів до педагогічної роботи передбачає не просте включення в діяльність, а формування у них стійкого позитивного ставлення до обраної професії, професійних інтересів і потреби творчо самореалізуватися у професії.

Педагог мусить бути готовий до забезпечення моральної спрямованості життєдіяльності школяра повсякчас із врахуванням принципу індивідуального підходу до кожного вихованця. Здійснення індивідуального підходу може дати глибокий, вільний розвиток усім духовним силам і здібностям дитини, котрий піднімає її особливу вартість і дає в майбутньому змогу бути корисною для малого чи великого кола громадянства.

Вимога забезпечення педагогічного керівництва заняттями школярів на основі прямого чи опосередкованого способів його реалізації – головна особливість роботи з учнями, тобто заняття мають бути підконтрольними увазі дорослих. Здійснення цієї вимоги передбачає побудову виховного процесу в школі на засадах єдності мети, завдань змісту роботи і добровільної діяльності учнів. Реалізація цієї вимоги передбачає відвертість, доброзичливість та довіру у стосунках зі школярами. Тут спрацьовує формула суб'єкт–суб'єкт, застосування якої є досить результативною.

Науково обґрунтований стиль педагогічного керівництва вихованням особистості,

формуванням у кожної дитини духовності, культури поведінки, залученням її до практичного втілення в життя культурних цінностей, традицій українського народу передбачає чуйність та розуміння особистих проблем учня, допомогу педагога в їх розв'язанні, що сприяє адаптації учнів до життя не лише у стінах школи, а й після виходу в доросле життя. На даному етапі розвитку школи ця проблема є надто важливою.

Ми переконані, що обґрунтована мотивація вимог до поведінки учнів у різних ситуаціях значною мірою забезпечує виховний ефект, але за умови, що учням зрозумілі їх мета і зміст. Не менш важливе значення має ідентичність пред'явлення вимог, послідовний та чіткий контроль за виконанням їх усіма без винятку учнями. Нехтування цим правилом стає причиною недостатньої сформованості в учнів потрібних навичок та звичок моральної поведінки, що досить часто призводить до порушень дисципліни.

Досвід роботи вчителів із виховання моральної культури учнів свідчить, що контроль за виконанням вимог і правил поведінки краще здійснювати не лише педагогу, а й самим учням. Практика показує, що вимоги, як правило, порушують одні й ти ж учні, яких постійно лають, попереджують, соромлять і т. ін.. Такі учні потребують особливої уваги і своєрідних методів роботи з ними. Майбутні педагоги повинні оволодіти відповідними методами та формами.

Як ми переконались, успіх у виховній діяльності значною мірою залежить від оптимального співвідношення масових, групових та індивідуальних форм роботи з учням. Дотримання цієї умови багато в чому визначає результативність педагогічного процесу, дозволяє послідовно ставити і реалізувати конкретні завдання на певних етапах виховної роботи зі школярами на основі використання творчого потенціалу наукової та народної педагогіки. При цьому слід врахували такі педагогічні умови, як:

залучення учнів (у доступних їх віку формах) до духовного життя українського народу через його мову і культуру;

залучення школярів до різноманітної художньо-естетичної фольклорної діяльності;

розумне підкорення діяльності вихованців морально цінним орієнтаціям національного менталітету українців у його кращих проявах: бути щедрим, доброзичливим, милосердним, добродійним у ставленні до людей і довкілля.

Практика підтверджує доцільність через цілеспрямований психолого-педагогічний вплив активізувати інтерес до народної педагогіки, що є тим грунтом, на якому зростає морально-духовна культура кожного народу, а відтак, і ефективним потенційним засобом формування національної самосвідомості, моральних переконань, активності школярів. Використовуючи можливості народної педагогіки для виховання моральної культури школярів, у процесі дослідження ми розробили ефективні шляхи їх реалізації. Зокрема, на позакласних заняттях з морально-естетичного виховання школярі визначали моральну основу фольклорних творів (казок, приказок, прислів'їв), інсценізували їх та ін.

Успіх процесу становлення спеціаліста у вищому педагогічному навчальному закладі неможливий без цілеспрямованої діяльності викладачів, кінцевою метою якої є виховання у студентів готовності реалізувати багатство своєї особистості в педагогічній роботі; забезпечення умов, у яких відбувався б розвиток професійних, духовних і моральних цінностей, що визначають рівень їхньої педагогічної культури; створення єдиної системи, що охоплювала б цілі, завдання, зміст, форми, методи і засоби навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі.

Особливої значущості набуває для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів пошук нових підходів у підготовці сучасного педагога з метою виявлення і закріплення його індивідуальності, що сприяє оптимізації шляхів, якщо не до досконалості, то до удосконалення. Серед основних компонентів означеного вище процесу визначаємо такі: альтернативність мислення і дій, імпровізаційність, володіння активними методами і прийомами навчання та виховання учнів, володіння основами функціональної діяльності в різних її видах (навчально-пізнавальній, навчально-методичній, пошуково-дослідницькій, практично-педагогічній).

З метою навчання педагогів нестандартності (творчості) у вирішенні по-своєму тих чи інших питань все частіше на навчальних заняттях використовуються прийоми ділової гри, брейн-стормінга, оргдіалогу, “мозкового штурму” та ін. Доцільним є застосування і способу групового продукування нових ідей, коли на обговорення розділених на групи педагогів виноситься загальне питання, що вимагає відповіді, починаючи зі слів: “моя думка така...”, “я заперечую, тому що...”, ”я пропоную...”. При цьому пошук вирішення відбувається в умовах зняття бар’єру “психологічного захисту” і окремими студентами – “генераторами ідей”, і “групами обговорення”. Такі методи і прийоми сприяють ефективному формуванню у педагогів важливих професійних якостей комунікативності, зокрема: здатність вмілої зміни ситуацій виховного впливу на окремого педагога чи групу їх, варіативність застосування різноманітних прямих і непрямих основних і додаткових факторів впливу на учнів; використання можливостей тимчасового або повного відступу від початкового задуму в педагогічних діях; попередження власних помилок в оперативному використанні прийомів стимулювання діяльності своїх вихованців.

Акцентування уваги на формуванні альтернативності мислення і дій сприяє розвитку орієнтаційної функції та правильного орієнтування потім і своїх вихованців у системі “людина – природа – суспільство”.

Стрижневим принципом роботи викладачів вищих педагогічних навчальних закладів є систематичність, складову якої становить спонукально-мотиваційний компонент моделі підготовки педагога до самореалізації у професії. У процесі роботи курсів підвищення кваліфікації викладачі сприяють постійному формуванню у вчителів свідомого пізнавального інтересу та умінь і навичок здобування знань самостійно.

Практика переконує, що вчителі одержують задоволення саме від знань, які здобули самостійно, і завжди прагнуть до знань нових. Уміння будується так, щоб спонукати педагога ставити собі запитання і самому шукати на них відповіді. У них виникає бажання продемонструвати свої доробки в атмосфері доброзичливості своїх прихильників як у лабораторних умовах вищого педагогічного навчального закладу, так і на робочому місці педагога під час педагогічної практики, проведення у школі науково-методичних семінарів різного рівня та ін.

Логічним для викладачів у цій ситуації постає питання, як ефективно організувати, як професійно змоделювати ситуацію успіху, спрогнозувати ефективність результатів.

Психолого-педагогічна підготовка педагога в умовах післядипломної освіти спрямовується на підведення вчителя до розуміння проблеми вибору – ніхто, крім нього самого не вирішить його проблем. І вміння будувати взаємини з учнями сьогодні потребує певної переорієнтації свідомості вчителя, оцінки себе як особистості.

Навчально-розвиваюча і виховна функції для вчителя завжди є основою. Проте у професійній діяльності педагогу доводиться належно здійснювати консультативні функції, адже кваліфіковані поради з різних питань потрібні і колегам, і учням, і батькам, і широким колам громадськості. Тому-то вчителеві потрібно бути якомога вимогливішим до себе, прагнути завжди й у всьому бути на висоті. Творчий, професійно грамотний, ерудований учитель-вихователь – особистість, яка захоплюється і захоплює інших. Якщо ж у педагога виникає потреба працювати з ентузіазмом, творчо змінити себе, відмовитись від традиційних прийомів до організації педагогічної взаємодії – це вже перший крок на шляху до успіху. Педагоги мусять переконатися, що стосунки з колегами, батьками треба будувати на основі порядності, бо без Порядності немає Довіри, без Довіри немає Любові, а без Любові немає ні знань, ні результатів, ні успіху. Без Любові немає вчителя. Кредо вчителя – в гармонійному поєднанні тріади: професіоналізму, патріотизму, порядності.

Вихід суб’єкта діяльності за межі власних соціальних можливостей – акт творчої самореалізації, що сприяє повноцінній адаптації до існуючої реальності та уможливлюючий соціальний вибір, заснований не на інституціалізаційних сукупних інтересах соціальних груп і спільнот, а на існуючій реальності та власній установці соціального суб’єкта. В основі соціальної сутності творчої самореалізації студентської молоді лежить її типологія, основою

якої є активність і діяльнісний прояв, соціальна значущість, характер перебігу творчого процесу, підґрунтям зародження творчої ідеї, суб'єктність творчості.

Однією з пріоритетних змістових характеристик творчої самореалізації виділяємо духовність. Це особливо важливо, оскільки вона становить основу ідеї функціональної сторони матеріально-практичної діяльності та одночасно є творчим результатом, який виникає у процесі адаптації духовної потреби, що є самоцінним, самодостатнім, синкретичним та має універсальність взаємозв'язку потреб і мотивів індивіду. Духовність – це, по-перше, потенційна можливість до самопізнання і самотворення особистості, заснована на моральних соціальних установках та орієнтована на власну систему цінностей, що існує як суб'єктивний світ людини; по-друге, взаємоспрямований процес, заснований на сукупності ціннісних установок і мотивації поведінки індивіду, що породжує безперервну творчість.

Соціальна адаптація студентської молоді носить сьогодні, на нашу думку, вимушений характер, оскільки в рамках існуючих модернізаційних процесів відсутні механізми повноцінного зворотного зв'язку, які впливають на актуалізацію мотивації і ціннісних установок поведінки. В межах цього положення проаналізовані теорії мотивації в контексті індивідуально набутого, біологічно і соціально обумовленого. Наявність універсальних мотивів навчання і виховання – важлива акмеологічна складова процесу освіти. Складовою частиною раціонально орієнтованого соціально-адаптивного потенціалу творчої самореалізації може бути, з одного боку, освітня підготовка; з другого – активне включення молоді в соціальне середовище. З огляду на це соціально адаптаційний потенціал творчої самореалізації особистості розглядаємо, по-перше – як основу перетворення і розширення концептуальних площин мислення та діяльності суб'єкта, побудованих нових можливостей для самотворення; по-друге, як створення інноваційних можливостей для культури, оскільки будь-яка система соціальних дій передбачає наявність їх учасників і культури, що відображає загальні моменти практичної та пізнавальної діяльності.

Таким чином, творча самореалізація студентської молоді є, з одного боку, певна система індивідуально трансформованих знань, умінь і навичок, набутих в соціокультурному просторі "можливих рішень", з другого – як процес вписування креативної ідеї в соціокультурні контексти самотворення особистості, які акумулюють людську творчість і передають цей досвід із покоління в покоління.

Творчу активність студентів ми пов'язуємо з успішним проходженням усіх стадій соціальної адаптації, що супроводжується самотворчістю та динамізацією рефлексивної свідомості, де інноваційні ідеї народжуються або як осяяні, або як цілеспрямована робота, але в тому і в іншому випадку результатом є смислова ідентифікація особистості. Зауважимо, що в усіх випадках ідентифікація – це самозміна й самотворення на рівні культури.

Отже, результати аналізу адаптації студентської молоді до соціального середовища дозволили визначити адаптацію як процес творчої самореалізації, диференційований за ціннісно-значущим для суспільства новоутворенням, цілепокладанню, суб'єктності соціально-політичних і суспільно-економічних процесів; комплексу якостей адаптивного суб'єкту, обумовлених балансом між розвитком здібностей та соціальних потреб молоді, між рівноправними зв'язками та актуалізованою творчою самореалізацією; механізмами зняття стримань і протиріч у формуванні соціально-адаптаційного потенціалу колективної особистості на рівні запитів суспільством соціокультурних ідеалів.

Проведений педагогічний аналіз дозволив довести, що смислова ідентифікація здійснюється як соціальна традиція, як підсумок освіти, як суспільна необхідність.

УДК 378.14:502.2

І. Мороз, Л. Телецька, Т. Васютіна
м. Київ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА

Сучасна концепція розвитку загальноосвітньої школи передбачає нові вимоги до професійного рівня учителя, а особливо, учителя початкових класів. За таких умов постає нагальна необхідність перегляду і модернізації всієї системи підготовки вчителя-початківця, який би зміг успішно реалізуати завдання, поставлені перед школою на сучасному етапі її реформування.

Безперечним є той факт, що результативність навчання учнів прямо залежить від фахової підготовки вчителя. Така ситуація вимагає, по-перше, перегляду змісту навчальних програм вищих навчальних закладів, методик викладання тих чи інших курсів у напрямі формування світогляду, ціннісних орієнтацій, критичного мислення, здатності до самопізнання та самореалізації особистості у різних видах творчої діяльності тощо. Випускник педагогічного факультету повинен уміти працювати в умовах добору форм навчання, програм та підручників з наявного їх розмаїття тощо.

Методична освіта спеціаліста (вчителя початкової школи та образотворчого мистецтва, вчителя початкової школи та психології, вчителя початкової школи та музики, вчителя початкової школи та іноземної мови) передбачає підготовку студентів цих спеціальностей до викладання у початковій та основній школах. Зокрема, така підготовка забезпечує: знання майбутніми вчителями змісту програм, які пропонуються до викладання та відповідних їм підручників, оволодіння уміннями проводити уроки інтегрованої форми, керувати самостійною роботою учнів, організовувати її, формувати у дітей уміння виконувати завдання, що потребують комплексного застосування елементів знань з різних дисциплін.

Такі стратегічні орієнтири окреслюють коло проблем методики викладання природознавства як навчальної дисципліни у педагогічному ВНЗ. До них належить система методичного змісту у підготовці майбутніх учителів-початківців, оскільки саме вона відображає цілісну методологічну та методичну картини майбутньої практичної роботи вчителя початкової школи, її змістовнодіяльні, інтегровано-дисциплінарні, світоглядні, соціально значущі, функціонально-цільові та інші сторони. В цьому аспекті зміст курсу методики навчання природознавству у педагогічному ВНЗ повинен бути спрямований на розвиток у студентів необхідних глибоких методичних знань, практичних умінь і ціннісних ставлень до ефективного та високоякісного проведення навчально-виховного процесу в школі, здатності до самоосвіти тощо.

Одним із шляхів забезпечення якісно нового рівня вивчення методичних дисциплін є побудова навчального процесу на новій концептуально-методологічній основі. Мова йде про нові технології навчання, а саме: про комплекс навчальних, організаційно-методичних, матеріально-технічних засобів, що сприяють переходу від репродуктивного до продуктивного типу навчання і ефективного використання навчального часу. До одного з таких комплексів належать удосконалені програма та практикум з методики навчання природознавству для студентів педагогічних факультетів, які ми пропонуємо. Сутність удосконалення полягає у тому, що під час роботи над їх змістом основну увагу зосереджено на розвитку у студентів умінь інтегрувати знання педагогіки, вікової та педагогічної психології з методичними знаннями та на формуванні у них контрольно-оцінних умінь, необхідних для перевірки й оцінювання навчальних досягнень учнів за 12-бальною шкалою.

Програма з методики навчання природознавству визначає обсяг знань, умінь і навичок, якими повинен оволодіти майбутній учитель початкових класів. Основна мета курсу – забезпечити оволодіння студентами знаннями про сучасні досягнення методичної науки, підготувати їх до проведення навчальних занять та позакласної роботи з природознавства у

школі. Завданнями курсу є: навчити майбутніх учителів-початківців свідомо та творчо підходити до формування навчально-виховних завдань, знаходити шляхи їх реалізації на уроках і в позакласній роботі; раціонально добирати зміст, форми, методи та методичні прийоми навчання для формування у молодших школярів пропедевтичних природничих знань.

Реалізація мети та завдань методики навчання природознавству здійснюється у лекційному курсі та лабораторному практикумі, які спрямовані на засвоєння студентами методичних основ навчання природознавству, на висвітлення взаємозумовленості та специфіки всіх компонентів цієї системи (завдань, змісту, організаційних форм, методів та засобів навчання).

У лекційному курсі впродовж 22 навчальних годин стисло викладаються теоретичні основи навчально-виховної роботи в сучасній школі в межах десяти тем: “Вступ”, “Освітні та виховні завдання природознавства”, “Зміст і особливості підбору навчального матеріалу”, “Формування природничих уявлень та понять”, “Методи та методичні прийоми навчання природознавству”, “Засоби навчання природознавству”, “Форми навчання природознавству”, “Позаурочна та позакласна робота з природознавства”, “Матеріальна база навчання природознавства”, “Особливості навчання природознавства у малокомплектній школі”.

Формування в студентів необхідних методичних умінь і навичок здійснюється в процесі проведення чотирнадцяти практичних та лабораторних занять. При опрацюванні практичної частини методики викладання природознавства майбутніми вчителями-початківцями особливий акцент робиться на:

– свідомому та творчому підході до формування навчально-виховних завдань, знаходження шляхів їх реалізації на уроках та в позакласній роботі;

– оволодінні вміннями підбирати форми та методи роботи з учнівським колективом;

– формуванні навичок педагогічної культури, етики вчителя, правил поведінки у нестандартних та конфліктних ситуаціях, що можуть виникнути під час навчальних занять тощо.

Вдалим, на нашу думку, є підхід до структурування посібника: зміст, вступ, розробки занять, список рекомендованої літератури, додатки. Цікавим є також уніфіковане структурування занять: тема, освітні завдання, обладнання, теоретична та практична частини, підсумок заняття та завдання для самостійного опрацювання. Актуальним та доцільним стали рекомендації студенту по підготовці до уроку з природознавства, зразок оформлення плану-конспекту уроку з природознавства, схема аналізу уроку з курсу “Я і Україна. Природознавство”, рівні та критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи з цього курсу за 12-бальною шкалою, які розміщені у додатках.

Наш досвід роботи доводить, що умовою для успішного засвоєння студентами матеріалу курсу є детальне ознайомлення з сучасними шкільними програмами та підручниками, робочими зошитами, дидактичною літературою, в тому числі з художньою та науково-популярною дитячою літературою. Особливе значення при цьому має опрацювання методичної літератури й періодичної преси: газет “Освіта”, “Освіта України”, журналів “Початкова школа”, “Біологія та хімія в школі” тощо. Така підготовка дає можливість студентам бути вчасно проінформованими про найновіші досягнення та проблеми викладання природознавства у загальноосвітній школі та початковій зокрема, ознайомитись із перспективним педагогічним досвідом в Україні тощо.

Одним із перспективних шляхів формування в студентів системи методичних знань, умінь та навичок є ігрове моделювання шкільного навчального процесу на практичних заняттях з методики навчання природознавству. Такою формою роботи завершується блок занять з теми „Форми організації навчальної діяльності”, де студенти проводять уроки різних типів. Моделювання уроків проходить у формі сюжетно-рольової гри „Студент – учитель”, яка тісно пов’язана зі змістом курсу „Я і Україна” початкової школи. Мета гри – імітувати виконавчий етап методичної діяльності, тобто навчити студентів уже в навчальному закладі поєднувати теоретичні знання з практичною педагогічною діяльністю, сформувати у них професійні уміння. Таким чином, застосування знань, отриманих на лекціях, практичних та

лабораторних заняттях, при самостійному опрацюванні окремих тем тощо не відкладається до педагогічної практики (через 0,5 – 1 рік), а потребує негайного застосування. Наш досвід роботи показує, що студенти досить відповідально ставляться до такого виду діяльності, адже вони повинні проявити не тільки свої знання та уміння з професійно-педагогічних позицій, а й довести свою професійну зрілість колегам по групі, які будуть їх оцінювати. Тому студенти, що моделюють урок повинні:

а) знати зміст як всього курсу „Я і Україна", так і конкретної теми;

б) володіти базовими знаннями з дисциплін, що складають зміст курсу та природничих, зокрема, з педагогіки та психології, методики виховної роботи і основ педагогічної майстерності тощо;

в) максимально врахувати умови, що діють у реальному навчально-виховному процесі.

В ході гри студенти вирішують поставлені перед ними завдання не тільки на вербальному рівні, а й виконують ряд практичних дій у відповідності із отриманою роллю. Наприклад, при вивченні у 3-му класі теми „Різноманітність рослин", студентом-учителем готується розгорнутий план-конспект уроку, підбирається наочне обладнання тощо. При цьому вони опираються на рекомендації студенту для підготовки до уроку з курсу "Я і Україна", що вміщені у додатку практикуму. Вони окреслюються такою послідовністю дій: 1) аналіз змісту навчальної програми; 2) визначення теми уроку, формулювання загальноосвітніх цілей і завдань уроку; 3) ознайомлення зі змістом шкільного підручника, науково-популярною літературою, методичними рекомендаціями для вчителя початкової школи з цієї теми, підбір необхідного для уроку навчального змісту; 4) визначення методів й прийомів, які доцільно використати на даному уроці; 5) добір наочних засобів навчання; 6) визначення типу, макроструктури уроку; 7) орієнтовний розподіл часу на різні етапи уроку; 8) складання конспекту уроку.

Паралельно ним готується сценарій гри, студентам роз'яснюється її мета, розподіляються ролі та завдання між студентами у групі. Одна частина студентів виконують роль учнів, інша (2-3 „сильних" студентів) – роль методистів. Студенти, що грають роль учнів, в ході проведення гри керуються як рівнем знань третьокласників, так і їх психологічними особливостями (темперамент, пам'ять, спостережливість тощо). Також відтворюють реакцію школярів на дії вчителя: вони припускаються типових помилок у назвах рослин, їх значенні, ставлять запитання тощо. Іноді хід гри за такими запитаннями відхиляється від сценарію і для того щоб урок не вийшов з-під контролю студент-вчитель повинен швидко і правильно давати відповідь, активно і безпомилково приймати рішення, що потребує неабиякої методичної майстерності у відповідності зі своїми посадовими та професійними функціями.

Студенти-методисти здійснюють методичний і психолого-педагогічний аналіз змодельованих уроків за додатком практикуму „Схема аналізу уроку з курсу "Я і Україна. Природознавство" у таких аспектах: а) загальні відомості (підготовка приміщення до уроку, готовність учнів, тема і дидактична мета уроку); б) досягнення освітньої мети уроку (методи і прийоми перевірки домашнього завдання, аналіз запитань й завдань, які пропонуються для опитування учнів, дотримання критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з курсу "Я і Україна", методи вивчення нового матеріалу, достовірність фактичного матеріалу, послідовність і системність викладу, внутрі- та міжпредметні зв'язки, практичні роботи й досліди на уроці, їх унаочнення, ефективність, правильність проведення, способи активізації пізнавальної діяльності учнів, використання засобів наочності, зміст і методика закріплення матеріалу: вправи, самостійна робота учнів, дидактичні ігри з природничим змістом, домашнє завдання, його обсяг, складність і диференційованість; в) досягнення виховної та розвиваючої мети уроку; г) поведінка учнів на уроці; ґ) стиль роботи вчителя на уроці (засоби управління поведінкою учнів, контакт з учнями: вміння володіти класом, організовувати працю учнів, підтримувати дисципліну і підвищувати активність учнів, доступність викладу навчального матеріалу, вміння підібрати матеріал до різних видів роботи, робоче місце вчителя); д) оцінка професійних рис студента, який проводить урок (рівень прояву його специфічних професійних якостей: здатність володіти собою, знання методики навчання природознавства, вміння оцінювати психологічні особливості учня,

уважне, тактовне, доброзичливе, вимогливе ставлення до учнів); е) результати уроку, його позитивні і негативні сторони, шляхи ліквідації недоліків. Пункт про „плюси” та „мінуси” уроку виноситься на загальне обговорення і своє бачення професійності проведеного уроку висловлює кожен студент групи. Причому, ми робимо особливий акцент на тому, щоб слова із „не...” вживалися студентами якомога рідше. Напередодні проведення уроків ми наголошуємо, що свої критичні зауваження вони повинні висловлювати у доброзичливій формі, поряд із констатацією недоліку слід дати пораду, побажання як можна його уникнути у майбутній діяльності. Водночас, ми вчимо студентів-учителів одразу не погоджуватись із зауваженнями, а доводити правильність саме своєї позиції.

Така робота створює мажорний стиль спілкування студентів на занятті, удосконалює їхні комунікативні уміння, підвищує об’єктивність самооцінки, привчає до колективних дій, сприяє формуванню у них методичних умінь, дозволяє майбутнім учителям формувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності, враховуючи власні можливості та уподобання.

Після завершення моделювання уроків, кожен студент здає методичну папку, в яку входять плани-конспекти уроків усіх типів разом з наочністю. Теми уроків вони можуть обирати довільно, але ми рекомендуємо їм ті теми, які за календарним планом попадають на період педагогічної практики. До оформлення плану-конспекту ми висуваємо такі вимоги:

а) у ньому повинна бути чітко відображена структура всього уроку;

б) на широких полях, напроти матеріалу, який відповідає певному етапові уроку, бажано зазначити методи, прийоми і засоби навчання, необхідні для вчителя в даний момент;

в) кожний етап уроку повинен бути чітко виділений графічно (букви більшого розміру, іншим кольором тощо);

г) основний навчальний зміст бажано записувати у компактній, тезисній формі;

ґ) найважливіші ідеї навчального змісту, терміни, поняття слід підкреслити, щоб виділити їх на загальному фоні сторінки;

д) зміст конспекту не можна обмежувати тільки матеріалом підручника, водночас, текст конспекту не слід перевантажувати великою кількістю фактів;

е) доречно виділити кольором додатковий матеріал, від якого при нестачі часу на уроці можна відмовитися;

є) необхідно вказати місце і зміст самостійної діяльності учнів;

ж) слід приділити особливу увагу розробці різних методів контролю за якістю засвоєння учнями знань та вмінь; варіанти запитань і завдань для учнів слід записувати у логічній послідовності і виділити яскравими кольорами у тексті конспекту;

з) доцільно продумати і записати домашнє завдання, намагаючись, щоб воно мало творчий характер; коротко запишіть рекомендації до виконання домашнього завдання;

і) у конспекті важливо вказати всі логічні зв’язки між різними етапами уроку, щоб він був єдиним цілим.

Після завершення вивчення курсу методики навчання природознавству методична папка повертається студентам і використовується в ході педпрактики.

Проходження педагогічної практики на 4 та 5-му курсах піднімає на вищий щабель науково-методичну підготовку студентів-початківців. Це дозволяє актуалізувати та поглибити їх теоретичні знання і практичні уміння з методик, продовжити формувати та удосконалювати психолого-педагогічні вміння та навички майбутніх учителів. Однак, на нашу думку, для поліпшення навчального процесу в цілому та з методики навчання природознавству зокрема, на педагогічному факультеті Інституту педагогіки та психології НПУ ім. М.П. Драгоманова необхідна педагогічна практика студентів на 3-му курсі. Досвід проходження педпрактики на 3-му курсі природничо-географічного факультету показує, що пропедевтичне ознайомлення студентів з особливостями навчально-виховного процесу в школі дозволяє поглибити та систематизувати теоретичні знання з дидактики, психології, методики навчання фахових дисциплін. Щодо методики навчання природознавству, то така педагогічна практика, крім поглиблення отриманих знань, дозволила б студентам:

– врахувати досвід роботи кращих учителів-початківців для майбутньої педагогічної

діяльності, глибше оволодіти методикою їх роботи;

– взяти за основу та прагнути до удосконалення матеріальної бази кабінетів природознавства, куточка живої природи, навчально-дослідної земельної ділянки, географічного майданчика;

– розвивати прагнення до вдосконалення власних педагогічних здібностей;

– переконати у доцільності обрання педагогічної професії.

Однак, на сьогоднішній день, у методиці викладання природознавства як навчальної дисципліни окреслюється коло проблем, яке потребує обов'язкового розв'язання.

1. *Опанування студентами критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи за 12-бальною шкалою.* На відміну від майбутнього учителя основної та старшої школи, який має засвоїти критерії по двох спеціальностях, студент-початківець повинен оволодіти інформацією про критерії з декількох предметів. Досвід роботи показує, що студенти в процесі роботи засвоюють, як правило, критерії високого та початкового рівнів навчальних досягнень, причому тільки верхню межу. Слід зазначити, що критерії оцінювання учнів 3-го класу відрізняються від критеріїв оцінювання учнів 1-го класу, оскільки там практикується вербальне оцінювання. В зв'язку з цим, кількість критеріїв оцінювання, необхідних для засвоєння студентами по основній спеціальності, автоматично збільшується вдвічі і на кінець третього курсу після вивчення усіх методик, знання про критерії оцінювання у свідомості студента схожі на калейдоскоп.

2. *Недостатня кількість сучасної навчальної та науково-методичної літератури, яка забезпечує чинні програми з курсу „Я і Україна"*, що знижує ефективність підготовки студентів до педагогічної практики на 4-му курсі та до педагогічної діяльності в цілому.

3. *Масове поширення методичної літератури для вчителя з курсу „Я і Україна*", зміст якої не отримав схвалення Вчених рад вищих навчальних закладів, науково-методичної комісії з початкового навчання при Міністерстві освіти і науки України тощо. У тексті такої літератури спостерігаються грубі наукові помилки типу: „Дерева, кущі, трави, гриби, квіти – це рослини" (С. 28, Куценко Н.Я., Майхрук М.І., Походжай Н.Я. Я і Україна. Навколишній світ і я. 1 клас. Посібник для вчителя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 112 с.)

4. *Недостатня технічна оснащеність кабінетів, зокрема, аудіо- та відеотехнікою*, яка б дозволила детальніше ознайомитись з методикою проведення уроків провідними учителями-початківцями, переможцями конкурсу „Учитель року" тощо та ефективніше моделювати уроки з природознавства.

Також, на нашу думку, для проведення лабораторних занять доцільно було б за методикою викладання природознавства закріпити окрему базову школу до матеріальної бази якої входить функціонуюча навчально-дослідна земельна ділянка, географічний майданчик, кабінет природознавства з усім необхідним обладнанням.

Таким чином, ефективність методичної підготовки студентів до викладання природознавства у початковій школі залежить від таких чинників:

– використання комплексу навчальних, організаційно-методичних, матеріально-технічних засобів навчання у повному обсязі;

– перегляду доцільності 12-бальної шкали оцінювання у початковій школі та засвоєння її студентами;

– організації та проведення педагогічної практики на 3-му курсі педагогічного факультету;

– закріплення за методикою навчання природознавству базової школи.

Література:

1. Воскресенська Н. Методична гра як засіб формування професійних умінь у майбутніх вчителів початкової школи. Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: Матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції НПУ ім. М.П. Драгоманова 18-19 жовтня 2000 р. / Укл. П.В. Дмитренко, О.Л. Макаренко. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – Ч.1 – С. 186-190.

2. Мороз І. Проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя. Природничо-наукова освіта школярів: реалії та перспективи / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конф. Тернопіль. 17-19 вересня

2003 р. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. – С. 102-103.
3. Мороз І.В., Телецька Л.І., Васютіна Т.М. Практикум з методики навчання природознавству. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 42 с.
4. Мороз І.В., Телецька Л.І., Васютіна Т.М. Програма з методики навчання природознавству. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 15 с.
5. Ярошенко О. Формування у майбутніх учителів хімії системи методичних знань, умінь та навичок. Природничо-наукова освіта школярів: реалії та перспективи / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конф. Тернопіль. 17-19 вересня 2003 р. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. – С. 99-101.

УДК 371.3+377.35

М.А. Пайкуш
м. Львів

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

В “Основних напрямах досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні” науково-педагогічне обґрунтування навчального середовища як матеріально-дидактичної системи, що забезпечує реалізацію сучасних освітніх завдань, передбачає розробку методик їх використання в освітньому процесі. Це зумовлює необхідність перегляду ключових питань професійної підготовки вчителя. У зв’язку з цим зростає значення формування професійної готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності як загалом, так і до окремих її аспектів, зокрема профільного навчання учнів.

Соціальна аргументація проблеми підготовки майбутнього вчителя до профільного навчання учнів зумовлена такими важливими чинниками як новими соціальними умовами та необхідністю реалізації концепції профільного навчання. Тому підготовка майбутнього вчителя до профільного навчання є одним із засобів як підвищення якості підготовки учнів, так і удосконалення професійної підготовки вчителя. Труднощі,в, які виникають у вчителя фізики під час вирішення практичних завдань і спричиняють недоліки в їх педагогічній праці можуть бути усунуті шляхом цілеспрямованої підготовки вчителя до профільного навчання в загальноосвітніх закладах.

Існуюча система професійної підготовки вчителя не враховує повністю нові можливості та аспекти його майбутньої професійної діяльності. Аналіз професійних вимог до вчителя показує невідповідність між рівнем сучасної професійної підготовки вчителя до діяльності у загальноосвітній школі та його недостатньою готовністю до профільного навчання. Ми виділяємо внутрішні та зовнішні суперечності у підготовці майбутнього вчителя фізики. Внутрішні суперечності зумовлені невідповідністю між основними вимогами до професійної підготовки вчителя фізики і засобами виконання цих вимог. Зовнішні суперечності виникають між процесом підготовки майбутнього вчителя і реальними умовами його професійної діяльності.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що дослідженню проблеми професійної підготовки вчителя приділяється належна увага (Г.П. Васянович, С.У. Гончаренко, В.А. Козаков, О.І. Кульчицька, О.П. Рудницька, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєва, В.О. Сластьонін та ін.). Окремі аспекти профільного навчання досліджувалися у роботах чисельної групи науковців, однак, незважаючи на їх вагомі результати, на наукове осмислення профільного навчання учнів, поза увагою дослідників залишилися питання підготовки майбутнього вчителя до профільного навчання учнів в загальноосвітніх закладах, практично відсутні наукові та методичні розробки у цій царині.

Мета даної статті – проаналізувати наявні в психолого-педагогічній літературі погляди на професійну підготовку вчителя до профільного навчання.

Профільне навчання передбачає роботу у відповідному навчальному середовищі. Згідно з В.Ю.Биковим “навчальне середовище – це штучно побудована система, структура і

складові якої сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу. Структура навчального середовища визначає його внутрішню організацію, взаємозв'язок і взаємозалежність між його елементами" [1, 187]. Елементи (об'єкти, складові, елементи – неподільні частки) навчального середовища виступають, з одного боку, як його атрибути, чи аспекти розгляду, що визначають змістовну і матеріальну наповненість середовища, а, з іншого боку, як ресурси середовища, що включаються у діяльність учасників навчально-виховного процесу. Дуже важливо зрозуміти і визначитись відносно якого об'єкта чи процесу розглядається середовище, тобто суттєвий оточуючий простір об'єкта чи процесу, в якому ці об'єкти/процеси існують, діють або досліджуються. Якщо у складі педагогічної системи як предмет дослідження виділити, наприклад, об'єкт навчання, то відносно нього всі інші суттєві складові педагогічної системи будуть утворювати оточуюче середовище об'єкта навчання: цілі навчання, зміст навчання, суб'єкт навчання, сукупність засобів навчання і технології навчання. Аналогічно, можна визначити склад оточуючого середовища відносно інших складових педагогічної системи.

На нашу думку, саме інтегративне навчальне середовище повинно стати засобом синтезу навчальної, наукової, методичної, технологічної та комунікативної діяльностей суб'єктів педагогічного процесу та забезпечити повне розкриття їх творчого потенціалу.

Одна з важливих проблем сьогодення полягає у тому, що вимоги вищої школи не стикуються з вимогами, які пред'являються на виході із середньої школи. І щоб цього уникнути, можна піти шляхом створення системи профільного навчання старшокласників. У Н.А. Побірченко [10, 583] зустрічаємо визначення: "Профільне навчання – спеціально організована система шкільного навчання. Провідними функціями такої системи є такі: виявлення схильностей учнів до вибраного ними "профілю" діяльності; розробка програм та створення комплекту інтегрованого, або окремо взятого базового змісту знань для окремо взятого базового змісту знань для поглиблення і розширення когнітивної, операційної та практично-дійової основи "профілю" з метою розвитку в учнів стійкості інтересу до вибору професії: розробка структури, вимог та змісту профільної навчальної діяльності для вчителів та учнів; організація процесу взаємодії між схильностями учнів до професії, оцінюванням і самооцінюванням досягнень в оволодінні базовими знаннями та індивідуальною готовністю до виконання вимог профільного навчання; прогнозування успіхів подальшої професійної освіти".

Зрозуміло, що реалізація описаних функцій профільного навчання детермінована професійною здатністю вчителя до організації відповідних умов та управління необхідними процесами розвитку і навчання. Інакше кажучи, вчителі профільного навчання мають набути знань, умінь та навичок менеджерської діяльності, яка спрямована на психолого-профорієнтаційну роботу з учнями. Професійна здатність в контексті змісту освіти – це властивість особистості вчителя, в якій інтегровані його уміння добирати знання, інформацію, технології для організації навчальної діяльності, володіння прийомами управління взаємодією процесів, якими супроводжується саморозвиток власний і учнів індивідуальної готовності до неперервної професійної освіти. Як висновок, Н.А. Побірченко зазначає, що "профільне навчання – це необхідний етап розвитку готовності особистості до неперервної освіти" [10, 587].

Концепція профільного навчання в старшій загальноосвітній школі розроблена на виконання Закону України "Про загальну середню освіту", постанови Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. № 1717 "Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання". Вона ґрунтується на основних положеннях Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) і спрямована на реалізацію Національної доктрини розвитку освіти, затвердженої Указом Президента України від 17.04.2002 р. №347/2002.

У названих документах закладено нові підходи до організації освіти в старшій школі. Вона має функціонувати як профільна. Це створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації

на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Профільна школа найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії.

На думку А. Пінського [8] основна ідея профілізації полягає в тому, що освіта повинна стати більш індивідуалізованою, функціональною і ефективною (якщо завгодно, прагматичною) – у тому сенсі, що вона повинна багато більш ефективно, ніж сьогодні, безпосередньо працювати на життєву самореалізацію старшокласника, на його на подальший життєвий шлях: продовження освіти у вузі чи отримання професії в системі професійно-технічної освіти. Профілізація освіти позитивно позначиться на комплексі факторів:

– навчальна мотивація (учні багато краще розуміють, навіщо вони учаться; обсяг того матеріалу, що діє демотивуючим чином – "школа жадає від мене учити те, що мені не треба" – помітно скорочується);

– ефективність освіти (якщо учень освоює ті предмети і курси, що відповідають його інтересам і здібностям, які йому потрібні, то кінцеві результати стають помітно кращими);

– розвиток найважливішої здатності вибору (юнак чи дівчина вже в шкільну пору робить академічно і життєво важливий, відповідальний вибір);

– соціальні і, надалі, економічні аспекти освіти старшокласників (так, профільна школа сприяє, – нехай не повною, але безумовно значною мірою, – реалізації зрозумілої цінності "у вуз – без репетиторів", що, зокрема, дасть позитивні економічні наслідки для бюджетів домогосподарств).

На думку групи авторів [4] варто виділити чотири основних принципи профільного навчання, що повинні бути реалізовані в загальноосвітніх школах. Перший принцип пов'язаний з істотним зменшенням обсягу мінімуму змісту освіти. Це дозволяє скоротити час на його вивчення і збільшити час на освітній процес за профілем. Другий принцип визначає стратегію організації освітнього процесу по темах (модулях): учитель повідомляє мінімум наукової інформації з теми (модулю), учень здебільшого самостійно вивчає тему (самостійно "здобуває" знання) і освоює ту науково-практичну інформацію, що визначена учителем відповідно до стандартів. Третій принцип полягає в організації діалогової системи шкільної освіти, у якій роль режисера приділяється вчителю, а учню – роль співучасника його ж освіти. І, нарешті, четвертий принцип – перевага творчої діяльності учня.

Якість профільної освіти, її результативність залежить, у першу чергу, від головних суб'єктів навчального процесу: учня і викладача. Тому при інструментальній оцінці якості профільного навчання насамперед необхідно ґрунтуватися на результаті досягнень тих, кого навчають, і якості викладання. Оцінка праці викладача, на наш погляд, повинна проводитися тільки на основі кінцевого результату – досягнення мети профільного навчання. Це потребує від викладача переходу від традиційних форм навчання до більш ефективних педагогічних технологій і активних інноваційних методик. Тому для реалізації основних завдань профільного навчання необхідно реформувати систему підготовки і перепідготовки педагогічних працівників, щоб забезпечити магістерську підготовку вчителів профільних предметів, підготовку вчителів до викладання інтегрованих курсів, поглиблення психологічної підготовки вчителів.

Учитель нової, профільної школи зобов'язаний не просто бути фахівцем найвищого рівня, що відповідає спеціалізації своєї діяльності. Він же повинен забезпечувати:

– практичну орієнтацію освітнього процесу з введенням інтерактивних, діяльнісних компонентів (освоєння проектно-дослідницьких і комунікативних методів);

– завершення профільного самовизначення старшокласників і формування здібностей і компетенцій, необхідних для продовження освіти у відповідній сфері професійної освіти;

– варіативність і особистісну орієнтацію освітнього процесу (проектування індивідуальних освітніх траєкторій) [3].

У праці [12] знаходимо необхідні зміни, які повинні відбутися у змісті і формах діяльності педагогів у зв'язку з профілізацією освітнього простору. По-перше, необхідне дієве засвоєння вчителем гуманістичної парадигми, перебудова логіки викладання предмета

з предметно-центричної на антропоцентристську, що виходить з потреб і можливостей школярів. По-друге, необхідне засвоєння сучасних технологій і форм роботи, що забезпечують профільне навчання (проектний метод, блочно-модульний підхід, портфоліо, освітній моніторинг, керування якістю профільного навчання на основі нових освітніх технологій). Підготовка вчителя буде ефективною, якщо вона включена в безпосередню діяльність колективу по спільному виявленню і розв'язуванню проблем, пов'язаних з організацією профільного навчання.

У сучасній психолого-педагогічній літературі виділяють два основні підходи до проблеми "професійної готовності". Перший характеризує її як певний функціональний стан (Н.Д. Лєвітов, В.Л. Марушук, В.С. Нересян, В.Н. Пушкін, Н.А. Романюк, А.А. Ухтомский); другий – як підготовленість (М.І. Дяченко, В.А. Крутецький, В.І. Соколов). Перший напрямок об'єднує дослідження проблеми побудови професіограм вчителя, в яких визначається не лише зміст і система теоретичних знань, потрібних для діяльності, а й перелік практичних умінь і навичок, що має істотне значення для здійснення вчителем навчально-виховних функцій. На основі професіограм розробляють загальні вимоги до вчителів різних кваліфікаційних рівнів. Другий напрямок характеризується розробленням змісту і видів педагогічних умінь з конкретних видів діяльності вчителя-вихователя.

У дослідженні О.В. Сороки [11] знаходимо твердження, що результативність формування особистісно-професійної якості професійної підготовки спеціаліста забезпечується наявністю конкретних структурних компонентів досліджуваного феномена (мотиваційного, змістового і процесуально-діяльнісного) та рівнем їх розвитку. Мотиваційний компонент відображає націленість особистості на професійно-педагогічну діяльність та успішне її здійснення. Він репрезентує позитивне ставлення майбутніх учителів до педагогічної творчості, усвідомлення ними значущості означеної діяльності вчителя задля розвитку творчого потенціалу учнів, проявляючись у задоволеності педагогічною професією, прагненні до самоосвіти, активній участі в навчально-методичній і науково-дослідній роботі. Змістовий компонент передбачає наявність у майбутніх фахівців системи фахових знань. Процесуально-діяльнісний компонент забезпечує сформованість в особистості стрижневих професійно-значущих (гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних, організаційних) умінь та навичок, що пожвавлюють активне її ставлення до професійно-педагогічної діяльності.

За різними джерелами, узагальненими в роботі М.А. Якубовского [13], основними аспектами професійної підготовки вчителя є методологічний, загальноосвітній, загальнопедагогічний (теоретичні знання про закономірності педагогічного процесу, про форми і засоби його організації; формування педагогічних умінь і навичок; оволодіння основами управління навчально-виховним процесом в конкретних педагогічних ситуаціях), спеціально-професійна (основи знань зі спеціального предмета), методичний (методика викладання спеціального предмета, викладання професійного предмета майбутнього вчителя), особистісний (виховання особистості майбутнього педагога, його самовизначення) та інтегративний (формування системи знань про інтеграцію змісту, форм і методів навчання; формування здатності використати інтегративний підхід у професійній діяльності).

Чи не на чільному місці у підготовці майбутніх вчителів знаходиться дидактична компетентність, що виявляється через дидактичні уміння, які засновані на теоретичних знаннях і спрямовані на вирішення педагогічних завдань. У роботі [2] визначено такі групи дидактичних умінь: інтелектуальні, власне дидактичні, цілепокладання, діагностичні, проектувальні, прогностичні, організаційні, комунікативні. Кожна група складається з певної низки умінь. Розглядаються також дидактичні здібності-цінності, що є своєрідною проекцією дидактичної діяльності та особистість, від яких залежить якісне оволодіння дидактичними уміннями і навичками (пояснювати, викладати інформацію ясно, чітко, доступно, формувати самостійне мислення); експресивно-мовними (чіткість дикції, логічна послідовність викладу, образність і емоційність мови та ін.); академічними (ерудиція, пізнавальна активність, здатність до самоосвіти) та ін. Дидактична компетентність особистості знаходить вияв у

теоретичній і практичній готовності до професійної діяльності, яка спрямована на вирішення різноманітних дидактичних завдань самореалізації в творчому навчальному процесі.

У роботі С.О. Сисоєвої [7, 41] виділені такі критерії творчої педагогічної діяльності вчителя, які за своєю сутністю є індивідуально-творчими і характеризують творчу педагогічну діяльність вчителя: розробка принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів; раціоналізація та модернізація змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу; комплексне і варіантне використання в професійній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок; бачення нової проблеми у знайомій ситуації, знаходження варіантних шляхів її вирішення; застосування науково-доказового вибору дій у конкретній педагогічній ситуації; проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності науково-дослідницької роботи; володіння формами і методами управління творчою навчальною діяльністю учнів; реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва; прояв гнучкості при виборі оптимального управлінського рішення у нестандартних (особливо конфліктних) ситуаціях; оригінальне конструювання навчально-виховного процесу.

Для того, щоб педагогічна діяльність найбільш повно відображала в своїй функціональній структурі ті вимоги, які пред'являються сьогодні до рівня педагогічної праці вчителя, вона повинна відповідати певним критеріям. Так, В.Й. Гриньов [2] диференціює рівні дидактичної культури майбутніх учителів на креативний, евристичний, репродуктивно-адаптивний. Креативний рівень характеризується стійким інтересом до організації навчально-пізнавальної діяльності, відповідальністю та вимогливістю до себе та інших учасників дидактичної діяльності; творчим рівнем засвоєння знань і умінь, постійною активністю та самостійністю, розвиненими експресивно-мовними, комунікативними та академічними здібностями, здатністю до критичної та адекватної оцінки своєї діяльності, визначення шляхів подолання труднощів, підвищення своєї майстерності. Евристичний рівень характеризується відносно стійким інтересом до дидактичної діяльності, ситуативною вимогливістю до себе та до інших, достатнім рівнем сформованості знань, умінь та здібностей, компетентністю, в основному, при вирішенні частково-пошукових завдань, уміннями здійснювати самоконтроль та адекватну самооцінку. Репродуктивно-адаптивний рівень характеризується ситуативним інтересом до діяльності, низьким рівнем сформованості знань, умінь дидактичної діяльності, віддають перевагу репродуктивним завданням, мають неадекватну самооцінку.

За Н.А. Побірченко та О.П. Сергєєнковою [9, 59] структура професійної компетентності фахівця педагогічної сфери включає когнітивний компонент (обсяг і повнота професійних знань: змістовно-інформаційна система предметної сфери, що включає множину фактів, понять, процедур, які дозволяють виконувати професійні завдання й обов'язки; системність: уміння структурувати знання, встановлювати логічні зв'язки, робити висновки; міцність: точність відтворення отриманих знань у просторі часу (довготривала пам'ять); усвідомленість: уміння творчо аналізувати інформацію та встановлювати закономірності), операційний компонент (самостійне визначення цілей діяльності; визначення стратегії і тактики досягнення мети; науково-дослідницькі дії; контроль і самоконтроль; оцінка і самооцінка професійних досягнень; управлінсько-організаційні якості міжособистісно-професійної взаємодії в системі "вчитель-вчитель", "вчитель-учні", "вчитель-батьки"; способи набуття професійної майстерності (репродуктивний, творчий тощо), практично-дійовий компонент – "умію робити й роблю" (аналіз реальних і прогноз розвивальних цілей навчально-виховного процесу; вільне володіння активними методами навчання (проведення дискусій, ділових, навчальних ігор тощо) та управлінський компоненти.

У роботі [5] О.Г. Кучерявий визначає критерії інтегральної готовності педагогічної діяльності вчителя:

1) ступінь психологічної готовності;
2) адекватність самооцінних професійних знань вимогам професійної діяльності;
3) сформованість загальних, важливих для вчителя, умінь та якостей;
4) сформованість специфічних умінь та якостей у галузі професійних функцій;

5) ступінь сформованості готовності до самовдосконалення.

Професійність педагога за роботою [6, 126] характеризується такими особливостями: по-перше, педагог повинен бути консультантом в лабіринті знань. Від майбутнього вчителя вимагається самоорганізація, організація навчальної діяльності, розвитку аналітичних здібностей, умінь пізнавальної діяльності; по-друге, професійність педагога полягає в умінні виховувати певні риси характеру в учнів, волю, звички і смаки, прививати в учнів звичку думати, аналізувати; по третє, професійна кваліфікація педагога полягає в його умінні трансформувати державні цілі в педагогічні. Від педагога вимагається система послідовних дій, спрямованих на досягнення цілей освіти, які висуваються сучасним суспільством. Основними напрямами цієї діяльності педагога визначено таким чином: конструктивна діяльність – вибір інформації, яка повідомляється студентам на практичному або лабораторному занятті; проектується діяльність студентів а, також, методи контролю знань; організаційна діяльність – організація передачі інформації студентам; організація своєї діяльності на лекціях і заняттях; організація діяльності студентів і організація контролю знань; комунікативна діяльність – встановлення правильних взаємовідносин з колективом студентів, створення доброзичливого психологічного настрою, який сприяє активності процесу навчання, виявленню творчих здібностей студентів; гностична діяльність – тобто вивчення способів дії на людей, знання психологічних і вікових особливостей цих людей, уміння оцінювати власну діяльність і вносити в неї відповідні корективи.

Таким чином, проведений нами аналіз літератури показує, що ***для досягнення необхідного рівня професійної підготовки вчителів профільної школи необхідно забезпечити:***

1) високий ступінь психологічної готовності;
2) стійкий інтерес до організації навчально-пізнавальної діяльності;
3) здатність використовувати інтегративний підхід у професійній діяльності;
4) підготовку до роботи на основі особистісно орієнтованих підходів;
5) володіння формами і методами управління творчою навчальною діяльністю учнів;
6) управлінсько-організаційні якості міжособистісно-професійної взаємодії;
7) теоретичні знання про закономірності педагогічного процесу;
8) готовність до гностичної діяльність;
9) засвоєння сучасних технологій та форм роботи.

Література:

1. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та е-технології навчання // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Ч.2. – Харків: “ОВС”, 2002. – С.182-199.
2. Гриньов В.Й. Формування дидактичної культури майбутнього вчителя: Автореф. дис… к.пед.н. – Харків, 2003. – 20 с.
3. Куліненко Л.Б. Формування готовності старшокласників до свідомого вибору майбутньої професії типу «людина-техніка» в процесі навчально-виховної роботи: Автореф. дис… к.п.н: 13.00.01. – К., 2002. – 21 с.
4. Купцов А.И., Чернышев А.А., Шишковский В.И. Предпрофильное и профильное обучение в общеобразовательной школе как один из путей повышения качества школьного образования в Томской области // http://tomsk.gov.ru.
5. Кучерявий О.Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: Автореф. дис… д. пед. наук. – К., 2002. – 37 с.
6. Пащенко М. Деякі інноваційні технології розвитку творчої особистості вчителя // Педагог професійної школи: Зб. наук. праць. – 2002. – Вип. II. – С.126-130.
7. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / За ред. С.О.Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
8. Пинский А. К концепции профильной старшей школы // http://www.mschools.ru.
9. Побірченко Н.А., Сергєєнкова О.П. Теоретико-методологічні підходи в психологічному вимірюванні якості підготовки фахівців у вищому навчальному закладі // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С.56-62.
10. Побірченко Н.А. Організація профорієнтації в процесі профільного навчання у загальноосвітній школі // Педагогіка і психологія професійної освіти: Результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць / За

ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. – К., 2003. – С.583-587.
11. Сорока О.В. Підготовка майбутнього вчителя до інтегративного використання образотворчого мистецтва в початковій школі: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – Ізмаїл, 2000. – 225 с.
12. Шишковский В.И., Купцов А.И., Чернышёв А.А. О формировании системы управления качеством образования // Качество – стратегия XXI века. – Томск, 2002. – С.100-104.
13. Якубовски М.А. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя: Монография / Под.ред. И.М.Козловской. – Львов: Евросвит, 2003. – 428 с.

УДК 614.84

О.М. Парубок
м. Львів

ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР В ПРОЦЕСІ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний період державотворення в Україні вимагає нового, нестандартного бачення проблеми професійної підготовки кваліфікованих фахівців оперативно-рятувальної служби. Серед основних завдань навчальних закладів МНС України є посилення практичного спрямування підготовки фахівців, вироблення у них умінь і навичок використовувати набуті знання на практиці. Виконання цих завдань потребує пошуків нових освітніх технологій, застосування активних методів і прийомів навчання.

У Національній доктрині розвитку освіти України зазначається, що стратегічним завданням сучасної системи освіти є виховання творчої соціально-активної особистості. Розвиток творчого потенціалу та інтелектуальних здібностей потребує перегляду мети освіти: вона має бути більш динамічною, пов`язаною з ініціативною поведінкою суб`єктів навчання. Повною мірою це стосується і фахівців МНС України, які покликані захищати від пожеж і небезпечних факторів життя, здоров’я людей і навколишнє середовище.

Працівник МНС України повинен володіти значним обсягом професійних знань, умінь і навичок. Складні умови професійної діяльності вимагають від фахівця МНС України глибоких знань закономірностей і параметрів процесів горіння і гасіння твердих, рідких і газоподібних речовин і матеріалів, поведінки будівельних матеріалів і конструкцій в умовах високих температур, дії небезпечних факторів пожежі на живі організми, функціонування оперативно-рятувальної служби МНС України і т. д.

Такі жорсткі вимоги до професійної компетентності майбутніх працівників МНС України вимагають пошуку нових підходів до організації їх фахової підготовки. Необхідне обґрунтування ефективних шляхів, засобів і методів активізації пізнавальної діяльності курсантів і слухачів, розвитку їх творчого мислення та самостійності.

Усунути цю суперечність значною мірою допомагає впровадження у навчальний процес новітніх технологій та активних методів навчання, які суттєво стимулюють навчально-пізнавальну діяльність курсантів (слухачів), сприяють засвоєнню професійно необхідних інтелектуальних і технологічних знань, розвитку творчого мислення. Аналіз психолого-педагогічних досліджень і передового досвіду свідчить, що одним із перспективних шляхів активізації пізнавальної діяльності курсантів та слухачів є використання ділових ігор в умовах модульного навчання, які мають чітко виражену професійну спрямованість.

Ідея модульної технології навчання не є зовсім новою так як і використання ділових ігор в навчальному процесі.

Модульне навчання зародилось в кінці 60-х років в англомовних країнах. Принцип його полягав у тому, що учень більш самостійно або й зовсім самостійно працює із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка включає цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво щодо досягнення поставленої дидактичної

мети. При цьому функції педагога варіюють від інформативно-контролюючої до консультативно-координуючої.

Таким чином, модульне навчання- це пакет навчальних програм для індивідуального навчання курсанта (студента) з певним рівнем попередньої підготовки. Воно здійснюється за окремими функціональними вузлами, відображеними у змісті – модулями, призначення яких – досягнення конкретних педагогічних цілей.

Під модульним навчанням розуміють таку технологію організації навчально- виховного процесу, що базується на індивідуалізації і диференціації навчання, забезпечує стимулюючу й розвивальну функцію одержання знань, їх самостійність і мобільність у процесі особистісного орієнтованого навчання, що дає змогу підготувати компетентного фахівця.

Суттєвими ознаками модульного навчання є:

– безперервність процесу пізнання і його цілісність, починаючи з первісного сприйняття і закінчуючи формування вмінь користуватися отриманими знаннями;

– орієнтація навчального процесу на розвиток самодіяльності, відповідальності, творчої активності курсантів (студентів);

– комплектність форм, що використовуються, і методів навчання, адекватність їх цілям і змісту навчального матеріалу з урахуванням особливостей динаміки працездатності курсантів (студентів) і педагогів;

– співробітництво педагогів і курсантів (студентів), а також курсантів (студентів) між собою.

Наукове проектування навчального модуля – найважливіше положення у модульній системі. Воно складається з шести етапів. До кожного етапу проектування розроблено нормативно – інструктивні вказівки, в яких докладно описано, як саме викладач має працювати із змістом навчального предмета. Повне виконання викладачем вказівок проектування дасть змогу оптимально вибрати дидактичні завдання, організаційні форми, інноваційні методи і прийоми, а в підсумку забезпечує прогресивний психосоціальний розвиток кожного.

Як показує досвід, завжди існує кілька методологічних версій модульного структурування навчального курсу. Кожен навчальний модуль передбачає реалізацію цілісного функціонального циклу від установчо-мотиваційного стану до контрольно-смислового.

Під час підготовки до занять викладач повинен навчитися розглядати кожне заняття в контексті циклу за темою:

– виділити основні теоретичні питання, яким він повинен навчити курсантів та студентів протягом вивчення теми, відібрати типи завдань, які повинен знати студент та курсант;

– визначити для кожного заняття залежно від вибраного матеріалу цілі й задачі;

– запланувати цикл занять, послідовність їх типів за даною темою;

– продумати, яким найцікавішим засобом можна досягти засвоєння курсантами та студентами даного матеріалу. Визначитися, коли використовувати творчі методи навчання, коли репродуктивні, як використовувати різноманітні засоби навчання;

– відібрати ефективні форми і методи повторення і закріплення основного матеріалу і засоби контролю знань протягом всього циклу занять.

Другим важливим моментом у діяльності викладача є створення на заняттях такого психолого-педагогічного клімату, який би збуджував у кожного курсанта (студента) цікавість до тієї діяльності, яку організовує викладач. Це досягається активною мотивацією діяльності курсантів (студентів) і правильною постановкою цілей і задач, поєднанням доброзичливого ставлення до курсантів (студентів) з вимогливістю до їхньої роботи, продуманим вибором засобів, форм, методів, що викликає інтерес до даної діяльності навчаємих.

Однією із форм занять, яка повністю відповідає потребам активізації пізнавальної діяльності курсантів та слухачів в процесі впровадження модульного навчання є ділова гра.

Ділова гра (ДГ) як активний метод навчання є специфічним засобом комплексного аналізу поставленої проблеми. Ділові ігри – це репетиція виробничої, громадської, педагогічної або іншої діяльності людини при виконанні конкретного завдання [1].

Ділову гру можна уявити як аналіз ситуації, в яку включений зворотній зв'язок і фактор часу. Також у діловій грі синтезуються характеристичні ознаки методу аналізу конкретних ситуацій і рольових ігор.

Основою ділової гри у підготовці працівників МНС України може бути модель соціально-економічної системи в цілому (наприклад, система забезпечення пожежної безпеки, пожежна охорона, пожежна частина, чергова варта і т.д.), а не окремі елементи цієї системи.

У діловій грі система що моделюється, при допомозі модульного навчання розглядається як динамічна.

У процесі гри це проявляється у вигляді "ланцюжка рішень". На відміну від методу аналізу конкретних ситуацій при використанні якого участники ніколи не можуть оцінити ефект своїх рішень, а вірність вибраних ними рішень визначається лише суб'єктивною оцінкою викладача та їх колег, то в діловій грі учасники бачить результати дії їх рішень на майбутню подію. Вони можуть виконувати цю дію і впроваджувати нові рішення із врахуванням зміни обставин. Таким чином, прийняття рішень у діловій грі є, як і в дійсному житті, неперервним процесом, в якому попередні рішення впливають на наступні. Негативні рішення приводять до негативних результатів. У такому випадку виникає можливість переглянути рішення. Використовуючи імітацію, можна експериментувати з різними варіантами.

Можна повернутись назад, прийняти багато інших рішень та провести аналіз їх переваг і недоліків порівняно з попередніми.

Іншими словами, за рахунок імітації багаторічного досвіду в дуже незначному проміжку часу ділові ігри дозволяють вивчити як довготривалі, так і короткотермінові результати рішень. Вони також привчають учасників виконувати різні спеціалізовані функції. Крім того, вони навчають основним функціям планування, органінації і контролю [2].

До характеристичних ознак ділової гри відносимо:

– моделювання процесу праці (діяльності) керівних працівників і спеціалістів підприємств та організацій, що формують управлінські рішення;

– розподілення ролей серед учасників гри;

– взаємодія учасників, які виконують ті чи інші ролі;

– наявність загальної мети всього ігрового колективу;

– колективне виробництво рішень учасників гри;

– реалізація в процесі гри "ланцюжкових рішень";

– багатоальтернативність рішень;

– наявність керівної емоційної напруги;

– наявність розгалуженої системи особистого або групового оцінювання діяльності учасників гри [3].

Підготовка до ділових ігор та організація їх проведення багато в чому співпадає з підготовкою і організацією проведення імітаційних ігр. Головна відмінність полягає, в основному, в різних підходах авторів щодо опису процесів підготовки, проведення і закінчення гри.

Наприклад, в [3] підготовка до ділової гри включає такі етапи опису:

– об'єкт управління, в якому відображаються його характеристики і параметри;

– початкові умови функціонування;

– середовище функціонування, також описується час, місце і умови функціонування об'єкта;

– програмні і збуджуючі дії для функціонування об'єкта, а також ті завдання, які в певній послідовності і в певний час повинні відпрацьовуватись учасниками гри.

Для програмних дій визначається час початку рішення задачі, стан об'єкта і всієї системи на вказаний момент часу і зміст самої дії.

Іншими словами, програмна дія становить ті ввідні, що визначені сценарієм (задумом) гри.

Збуджуючі дії мають випадковий характер. Вони вносять у процес підготовки і прийняття рішення елементи невизначеності. Вони, також в основному, є:

– джерелами емоційної напруги в процесі гри, яка відрізняє гру від інших видів активних методів навчання і яка необхідна для активізації процесу навчання;

– керуючою системою (органів і засобів управління). Керуючою системою ділової гри є ігровий комплекс, який включає організаторів ділової гри, учасників, які виконують ролі керівників і спеціалістів апаратів управління. В процесі гри ігровий комплекс може не мати чіткої структури і його дії можуть визначатися рішеннями, які приймаються учасниками гри;

– елементом зворотнього зв'язку. Елементи зворотнього зв'язку дозволяють системі управління реагувати на будь-які відхилення від заданого режиму роботи ігрового колективу, від заданих параметрів об'єкта;

– метою, критеріїв оптимальності і обмеженості, якою повинні керуватись учасники гри при виробництві управлінських рішень.

Необхідно відмітити, що в діловій грі порівняно з реальними об'єктами допускаються різні спрощення, умовності. Наприклад, організується нарада учасників – "представників" різних міністерств і відомств для вирішення питання організації протипожежного захисту, в той час як в реальному житті погодження цього питання проводиться в порядку черги в кожному із цих закладів.

У діловій грі важливим моментом є виконання завдань, підготовка управлінських рішень в умовних одиницях маштабау часу. Гра може бути віднесена до теперішнього, минулого або майбутнього часу. В грі можуть бути пропуски ігрового часу, наприклад, пропускається час прибуття оперативно-рятувальних підрозділів у віддалений район.

Може здійснюватись уповільнення часу або його прискорення, коли розглядаються дії, що виникли протягом доби, тижня і т.п. за дуже короткий відрізок ігрового часу, наприклад, за годину або декілька хвилин. У процесі ділової гри також враховуються перерви ігрового часу, які використовуються для обговорення проміжних результатів, для самостійного опрацювання ігрових ситуацій і т.п.

Така прив'язка ділової гри до певного часу дозволяє найбільш повно враховувати особливості функціонування об'єктів ігрового моделювання. Це дозволяє також визначити для ділової гри необхідні часові рамки.

Однією із найважливіших ознак ділової гри є наявність в ігровому колективі загальної мети. Її досягнення забезпечується певним порядком діяльності та взаємодії учасників гри, підведення їх до однієї мети, вирішення конфліктних ситуацій, що виникають під час проведення гри. Правильне формулювання спільної мети ігрового колективу дозволяє якісно побудувати структуру гри, раціонально сформулювати рольову мету учасників, намітити можливі конфліктні ситуації, які необхідні для активізації ділової гри. Неправильне формулювання спільної мети, нераціональний розподіл ролей приводять до непередбачених складних конфліктів, зниження ефективності ділової гри.

Для ділової гри характерним є обов'язкова наявність ролей. Кожний учасник ділової гри повинен мати свою роль, яку він повинен грати згідно з правилами, які встановлені для даної гри. Ці правила передбачають моделювання діяльності працівника (керівника, спеціаліста апарату управління та інших) і визначаються його посадою в об'єкті ігрового моделювання. Виконання кожної конкретної ролі вимагає від учасника певних спеціальних знань, умінь і навичок, їх використання під час вирішення поставлених перед ігровим колективом задач.

Важливою особливістю ділової гри є наявність конфліктних ситуацій і досить високої емоційної напруги під час виконання ігрової ролі. Все це дозволяє з достатньою ефективністю вирішувати такі завдання:

– навчити кожного учасника ділової гри навичок прийняття управлінських рішень із врахуванням ролі, що виконується;

– вивчати ділові та особистісні якості учасників гри в умовах, що максимально наближені до реальних;

– дослідити вплив ділових і особистісних якостей учасників на ефективність управлінських рішень, що підготовлені й прийняті в процесі ділової гри.

Для того, щоб дати можливість учасникам ширше ознайомитись з ролями, місцем і функціями керівників різних регіонів, з технологією підготовки, прийняття і реалізації управлінських рішень, здійснення контролю, організації взаємодії з іншими екстремальними

службами, організації ділових зв'язків з різними міністерствами, відомствами, закладами, в діловій грі доцільно практикувати:

– виконання ролей керівниками будь-якого рівня і будь-якої галузі;

– групове виконання ролей;

– виконання не існуючих, надуманих ролей, що не мають аналогів у дійсності (це робиться для спрощення ділової гри);

– виконання деяких ролей при допомозі комп'ютера. В цьому випадку учасники працюють з комп'ютером в режимі діалогу. Програмне забезпечення може передбачати для комп'ютерної технології моделювання деяких особистісних рис людини, які необхідні для вирішення конкретних ігрових задач;

– задіяння деяких учасників ділової гри до організації ігрового процесу.

Наприклад, доручення їм ролі посередника при старшому керівникові ігрового колективу.

У діловій грі учасники, які виконують різні ролі, мають різні інтереси і переслідують різні цілі. Рольова мета учасникам визначається (задається) умовами гри. Причому функціональна рольова мета обумовлена специфікою тих функціональних обов'язків керівників і спеціалістів управління, діяльність яких імітується в грі. Проте в процесі гри реалізуються не всі функціональні обов'язки цих спеціалістів, а тільки ті, що задані умовами даної ділової гри. Для активізації ділової гри до неї вводять додаткову ігрову, ролеву мету, яка стимулює певні конфліктні ситуації. Тому необхідно дуже уважно підходити до встановлення порядку взаємодії ролей у процесі підготовки управлінських рішень. Тут необхідно найбільш повно враховувати зв'язки і взаємодію між учасниками, між групами, які їм приписуються правилами і умовами гри, а також зв'язки і взаємодії, що зумовлені характеристиками.

Взаємодія між учасниками і групами в процесі ділової гри має місце на всіх етапах: при розподілі ролей, з'ясуванні мети і задач, визначенні стану об'єкта ігрового моделювання, підготовці і прийнятті управлінських рішень при їх обговоренні і т.д. Ця взаємодія відбувається як по "горизонталі", так і по "вертикалі".

Розрізняють декілька видів взаємодії. Внутрішньогрупова взаємодія учасників здійснюється з самого початку ділової гри і до її закінчення. Міжгрупова – частіше всього застосовується тоді, коли необхідно обговорити проміжне або кінцеве рішення.

Взаємодія учасників з організаторами (керівниками, посередниками та іншими) здійснюється на проміжку всієї ділової гри як за необхідністю уточнення умов і правил гри, отримання додаткової інформації, так і з приводу вирішення деяких конфліктних ситуацій, що виникають між окремими учасниками або групами.

Конфлікт – це зіткнення протилежно спрямованих несумісних одна з іншою тенденцій у свідомості окремо взятого індивідума, в міжособистісних взаємодіях або міжособистісних стосунках індивидумів чи групи людей, пов'язане з гострими негативними емоціями переживання [4].

У процесі ділової гри конфлікт може розглядатися як своєрідне відображення суперечностей одноразової діяльності в групі або між групами.

В процесі ділової гри зустрічаються два види конфліктних ситуацій. Міжособистісна конфліктна ситуація – це ситуація взаємодії людей, під час якої вони переслідують несумісну мету або дотримуються несумісних цінностей і норм, намагаючись реалізувати їх у стосунках одного з іншим. Необхідно відмітити, що характер конфліктної ситуації залежить не тільки від задуму ділової гри, а й від особистісних якостей учасників, від рівня розвитку групи, колективу.

Під час міжгрупового конфлікту протидіючими сторонами виступають групи учасників гри, які переслідують несумісну мету і своїми діями перешкоджають один іншому.

Емоційні переживання, що супроводжують конфлікти, передбачені задумом гри, примушують учасників діяти активніше, знаходити нові управлінські рішення або шукати компроміси, які задовільнятимуть вимогам і умовам даної ділової гри.

У діловій грі використовують вид емоційного загострення, який стимулює мобілізацію інтелектуальних і фізичних ресурсів учасників гри, концентрацію уваги, здатність до знаходження рішень запропонованих проблем і т.д. Для реалізації такого загострення рекомендується передбачати певні умови і засоби.

До таких умов відносять:

– створення достатньо гострого конфлікту за рахунок неоднакової мети (функціональних і ігрових) учасників, які виконують різні ролі;

– забезпечення особистої зацікавленості учасників в певних результатах ділової гри;

– виконання психологічних вимог по добору ігрових груп, розподіленню ролей із врахуванням особистісних особливостей учасників та інше;

– наявність у структурі ділової гри організаційних етапів обговорення рішень;

– підготовку викладача, його методичну майстерність, артистизм, комунікабельність та інші якості, необхідні для керівництва в діловій грі [3].

Засобами, які забезпечують керовану емоційну напругу, є такі:

– організація різних ігрових ситуацій;

– надання можливостей учасникам гри;

– розробка додаткових варіантів управлінських рішень, що дозволяють їм проявити свої творчі здібності.

Перераховані засоби повинні бути закладені в задум ділової гри відповідно до її головної мети. Емоційна напруженість може досягатися також за рахунок забезпечення змагального характеру при вирішенні поставлених перед ігровим колективом задач, за рахунок індивідуального стимулювання (наприклад, облік результатів гри і активності учасників при оцінюванні за залік, екзамен; рекомендації про підвищення учасника гри в посаді, в званні, цінні подарунки і т.п.).

Правильно організоване змагання в процесі ділової гри може базуватись тільки на такій системі оцінок, яка достатньо об’єктивно відображає вклад кожного учасника в загальний результат.

Емоційна напруженість може здійснюватися організаторами ділової гри за рахунок уведення елементів протидії. До таких елементів відносять:

– введення випадкових відхилень параметрів і характеристик об’єкта ігрового моделювання від їхніх запланованих значень.

Наприклад, оголошується підвищений номер виклику оперативно-рятувального підрозділу, який через деякий час відміняється як помилковий;

– оголошення ввідних про зміни кліматичних умов.

Наприклад, про засуху, що очікується в літній період, про стан шляхів в період весняного бездоріжжя, про перекриті дороги для ремонту в місті, в зв’язку з чим необхідно змінювати маршрути руху автомашин, і т.д. Іншими словами, необхідно в максимальній мірі використовувати в процесі гри фактори з випадковими змінами середовища функціонування підрозділів МНС України;

– оголошення ввідної про організаційні перебудови об’єкта ігрового моделювання.

Наприклад, про утворення регіональних підрозділів МНС України швидкого реагування, про перебудову системи оперативно-рятувальних і інших екстренних служб а також перебудова взаємин з ними і т.п.

Введення певних обмежень на прийняття рішень за часом, за матеріальними, фінансовими і людськими ресурсами, наприклад, при створенні підрозділів оперативно-рятувальної служби і т.д.

Оцінка ефективності ділової гри може включати такі складові:

– економію часу, що отримують при порівнянні результатів традиційної методики навчання з результатами ділової гри ;

– можливість контролювати знання безпосередньо в процесі ділової гри і робити висновки про ступінь підготовки учасників та їхньої компетентності в конкретних питаннях;

– формування вмінь, навичок, які не можуть відпрацьовуватись традиційними методами навчання, наприклад вміння приймати і захищати свої рішення, працювати в колективі над рішеннями загальної задачі, вміння слухати, слухати і переконувати, спроможності освоїти і виробляти нові, більш раціональні і ефективні форми діяльності і поведінки.

За результатами оцінки діяльності учасників, за часом проведення ділової гри можна отримати достатньо повну картину професійних і особистісних якостей учасників. Ці характеристики можуть бути враховані при вирішенні питань їх подальшої карєри.

Отже, сьогодні для активізації процесу навчання, навчальні методи вдосконалюються, орієнтуючись на передовий педагогічний досвід.

Проведення занять на сучасному етапі підлягає сутнісній модифікації, що дає змогу кардинально змінити форми міжсуб`єктних контактів.

Заняття повинно бути іншим не тільки в зовнішніх параметрах, а й у підходах до його культурного наповнення, тобто у проектуванні його внутрішніх форм. Саме цей аспект враховує модульна система навчання.

Впровадження активних методів навчання, до яких відносяться і ділові ігри, у викладанні навчальних дисциплін сьогодні спрямовано на розв`язання суперечності між вимогами високого теоретичного рівня навчального матеріалу та його доступністю, наочністю і посильністю. Одним із способів розв`язання цієї проблеми сучасна дидактика пов`язує з підвищенням ролі структурування навчального матеріалу поряд з виявленням сутності цілісного підходу до його вивчення, організацією системного узагальненого його засвоєння.

Використання ділових ігор в модульному навчанні забезпечує організацію навчального процесу на активну самостійну пошуково-творчу пізнавальну діяльність, диференціацію і індивідуалізацію за темпами засвоєння матеріалу, методами різнорівневого оволодіння матеріалом, методами контролю і самоконтролю.

Реалізація названих умов стимулює активність курсантів (студентів), їхню самостійну творчу діяльність, формує в них глибокі дійові знання, розвиває на їхній основі уміння та навички службової діяльності.

Ефективність застосування ділових ігор в умовах модульного навчання може бути підвищена, якщо буде реалізовуватись поетапне формування розумових дій та понять.

Модульне навчання з використанням ділових ігор створює сприятливі умови для формування професійних умінь і навичок під час навчальної діяльності курсантів (слухачів) в навчальних закладах МНС України.

Майбутнє України – це майбутнє Європи і навпаки. Тому при зміні у навчально-виховному процесі перевагу слід віддавати модульному навчанню із впровадженням активних методів навчання.

Література:

1. Клюс П.П., Палюх В.Г. Тактическая подготовка личного состава пожарной охраны. – Харьков: "Основа", 1995. – 373 с.
2. Грэм Р.И., Грей Р.Г. Руководство по операционным играм. – М.: Советское радио, 1977. – 376 с.
3. Платов В.Я., Подиновский В.В. Деловая игра как метод активного обучения профсоюзных кадров. Учебное пособие. – М.: ВЦСПС, 1987. – 121с.
4. Краткий психологический словарь. – М.: Политиздат, 1985. – 430 с.
5. Хруцкий Е.А. Организация проведения деловых игор.- Москва: "Высшая школа", 1991. – 320 с.

М.І. Пащенко, В.Ф. Мішкурова
м. Умань

МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ – УМОВА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Формування та розвиток усвідомлення особистості до самопізнання та пізнання оточуючого світу, забезпечення спеціальних знань, професійних вмінь відбуваються в умовах спільної діяльності студентів та викладачів. Тому проблема формування та розвитку професійних вмінь та навичок у студентів має велике значення.

Здатність мислити, розуміти, аналізувати, приймати рішення не може бути вихована авторитарними методами. Для того щоб досягти практичного спрямування, міцності знань важливо не тільки організувати процес їх засвоєння але й внести корективи у всі форми та методи організації та проведення навчання студентів. Крім того творчу особистість неможливо виховати без справжньої інтелектуальної та емоційної активності студентів, без пізнавальних мотивів, без власної активності особистості. Формування позитивної мотивації до навчання та оволодіння професією, визначається рівнем організації навчального процесу, самостійною роботою студентів, майстерністю викладачів, створення сприятливої психологічної атмосфери в групі.

Пошук нових форм навчання, активних методів навчання, пов’язані з розвитком професійних знань та навичок студентів, їх професіоналізму.

Вміння має мотиваційну та операційну сторону, тому застосування новітніх технологій навчання вирішує завдання раціональної побудови навчального процесу.

Питання удосконалення технології навчання, розвитку модульно-рейтингової системи оцінювання знань відображені в роботах: В.А. Кан-Каліка, М.В. Кларіна, М. Тересявичене, Ю.Ф. Тимофеєва, П. Юцявічене, А.М. Алексюка та ін.

Модульне навчання зародилося наприкінці 60-х років в англомовних країнах як удосконалений варіант програмованого навчання. Тоді принцип модульності вимагав не лише поділу навчального матеріалу на частини для тієї чи іншої категорії учнів. Він, базуючись на автомовних порціях адаптованого до інтелектуально-особистісних можливостей учнів навчального змісту, надавав їм змогу більш самостійно або й зовсім самостійно працювати з програмованою індивідуальною навчальною програмою.

При цьому функції вчителя варіювалися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої. Далі визначався рівень досягнення частини навчального матеріалу кожним учнем і лише потім дозволялось засвоювати наступну порцію знань, тобто просуватись далі.

Отже, з самого початку під модульним навчанням розуміли пакет науково адаптованих навчальних програм для індивідуального навчання, що оптимізує на практиці академічні та особистісні досягнення учня з певним рівнем попередньої підготовки. Модульне навчання здійснюється за окремими функціонально-автономними вузлами, відображеними у змісті, організаційних формах і методах, тобто за модулями, призначення яких – розв’язання конкретних психолого-педагогічних завдань.

За П.А. Юцявичене теорія модульного навчання ґрунтується на специфічних принципах: 1) модульності (навчання організується за окремими функціональними вузлами-модулями, які, поєднуючи зміст, форми і методи роботи вчителя і учнів, спрямовані на досягнення конкретних дидактичних цілей); 2) виділення із змісту навчання відокремлених елементів (навчальний матеріал у межах чітко структурований і спрямований на досягнення інтегрованої дидактичної мети); 3) динамічності (зміна змісту модулів з урахуванням соціального замовлення); 4) дієвості та оперативності знань і їх системи (навчання передбачає не лише добування знань, а оволодіння способами дій та уміннями, які учень може вільно і самостійно застосовувати в практичній діяльності); 5) гнучкості (модульна програма і модулі створюються таким чином, що легко забезпечується можливість

пристосування змісту навчання і шляхів його засвоєння до індивідуальних потреб учнів); 6) усвідомленої перспективи (глибоке розуміння учнями близьких, середніх і віддалених стимулів учіння); 7) різнобічності методичного консультування (професіоналізм і компетентність у пізнавальній діяльності учня і педагогічній діяльності вчителя); 8) паритетності (характер взаємодії вчителя і учня в нових умовах навчання, коли останній максимально активний, а перший реалізує консультативно-координуючу функцію на сонові індивідуального підходу до кожного. Вчитель і учень спільно вибирають оптимальний й спосіб, темп навчання).

З точки зору російської дослідниці К.Я. Разіної основою модульного навчання є створення для учнів розливального простору. При цьому необхідно реалізувати дві проблеми: проблема змісту (його системність, організація, дозування); проблема технології (механізмів) взаємодії педагога і учня. Метою модульного навчання є саморозвиток. К.Я. Вазіна пропонує власну версію модульного навчання для системи післядипломної освіти.

М. Гольдшміт розуміє принцип модульності як формування самостійної, чітко спланованої одиниці навчальної діяльності, що дає змогу учневі досягти конкретно визначеної мети.

Модуль – найпоширеніше значення його – функціональний вузол, цілісний блок інформації. Вивчаючи можливості реалізації принципу модульності в навчанні, дослідники визначали щонайперше правила побудови автономних порцій навчального матеріалу.

З точки зору А.М. Алексюка, модуль – "це відносно самостійна частина навчального процесу, яка містить насамперед одне або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів...Засвоєння модуля розпочинається оглядово-установчою лекцією. Далі йдуть індивідуальна самостійна навчальна робота, консультації, потім кілька групових тьюторських (тьютор – помічник, наприклад, кращий студент з старших курсів) занять з опрацьованими джерелами, що в сукупності складають зміст модуля"(1). При цьому для впровадження у практику вищої школи, на думку автора, вкрай потрібні нові принципи комплектування тьоюторських груп з кількістю студентів не більше 6-12 осіб. Весь курс педагогіки вищої школи А.М.Алексюк поділив на 4 модулі.

Дж.Рассел найменшою одиницею змісту навчання вважає певну тему конкретного курсу і подає детальну порівняльну характеристику традиційного та модульного навчання у вищій школі.

Традиційне навчання	Модульне навчання
Завдання	
Здебільшого завдання не формулюються як діяльність. Студент розуміє їх з навчального матеріалу і контролю.	Завдання формулюються в діяльнісному аспекті і пред'являються студентам перед початком навчання.
Діяльність у процесі навчання	
Орієнтація на діяльність викладача, який передає знання групі студентів, тому домінує діяльність викладання всупереч діяльності учіння.	Різноманітне поєднання навчальної та викладацької діяльності, переважає навчальна діяльність студента, індивідуалізоване учіння.
Роль викладача	
Викладач виконує роль постачальника інформації.	Викладач виконує роль консультанта-радника і постачальника інформаційних джерел.
Метод навчання	
Домінує два-три методи (лекція, практичні роботи, письмові роботи).	Використовуються різноманітні методи навчання (лекція, бесіда, бригадне обговорення, консультування, аналіз конкретних ситуацій, ділова, рольова гра, творчий діалог, алгоритм, експертиза та рейтинг і т.д.)

Участь студента	
Читання тексту або слухання викладача.	Активні пошуки способів засвоєння навчального матеріалу.
Індивідуалізація	
Орієнтація на групу. здебільшого студенти отримують обмежену кількість інформації.	Модулі можуть бути глибоко індивідуалізованими. Кожний студент має можливість використовувати всі можливі засоби навчання.
Темп учіння	
Усі проходять навчання в одному темпі: одночасно розпочинають і закінчують його.	Кожний студент може навчатись у власному темпі. Він може засвоювати певні модулі і достроково захищати їх.
Час	
Встановлюється однаковий для всіх студентів час проходження теми, незалежно від їх інтелекту.	Кожний студент витрачає стільки часу, скільки йому потрібно для належного оволодіння змістом теми.
Свобода дій	
Студенти безальтернативно вимушені відвідувати лекції і практичні заняття у чітко визначений час.	Навчання може проходити у зручний для кожного студента час, сам опрацьовує модулі, лише консультується у викладача.
Організація повторення	
Часто повторюються саме ті теми, яким з тих чи інших причин симпатизує викладач, вчитель.	Повторення доцільне тоді, коли студент поверхово оволодів матеріалом.
Закріплення знань	
Знання закріплюються найчастіше на екзамені.	Невеликий обсяг модуля забезпечує невідкладний контроль знань і корекцію рівня їх засвоєння.
Контроль	
Контрольні завдання здебільшого ставляться під кінець навчального курсу. Студент часто не знає як готуватись до такого контролю. Контрольні завдання виконуються для того, щоб отримати (виставити) бальну оцінку. А не для здійснення повноцінного зворотного зв'язку, а значить виявлення рівня засвоєння. Поширеним є нормативний контроль (рівень досягнень студента залежить від результатів навчання інших членів групи).	Студентам не лише визначаються завдання, а й критерії оцінювання глибини їх досягнень. Контрольні завдання покликані поліпшити рівень особистого засвоєння знань кожним. Контроль допомагає діагностувати труднощі. Оцінка результатів конкретного студента не залежить від рівня результатів групи.
Невдача студента – незасвоєння.	
Погане засвоєння або повне засвоєння матеріалу здебільшого не помічається до кінця екзаменаційної сесії. Часто студенти прагнуть набути вміння без належного знання теоретичного матеріалу. Зазнавши невдачі під час екзамену, студент вимушений повторювати матеріал усього курсу чи семестру.	Недостатнє засвоєння можна помітити на кожному етапі навчання, тому курс засвоюється довершеними порціями. У випадку невдачі на конкретних етапах навчання студент повинен повторно вивчити окремий модуль, а не весь курс.
Оцінка підготовки курсу	
Суб'єктивна оцінка студент викладачем.	Рейтинг, програмований контроль, само оцінювання, взаємосамооцінювання та ін.

І. Прокопенко одиницею змісту навчання вважає фрагмент теми, що спрямована на досягнення конкретної дидактичної теми. Він створив модульні програми для підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання, які відповідно до 3-4-ьох функцій майстра утримують у структурі модульного навчання стільки ж змістових модулів.

В університетах США модульні програми створюються на базі одного основного фундаментального поняття дисципліни (явище, закон, тощо)чи групи взаємопов'язаних понять. Наприклад, семестровий лекційний курс (40-50 год.) розбивається на 10-12 модулів. В ході модульного навчання йде структуралізація змісту навчання. Завдяки модулю педагог дозує зміст, розуміє яка інформація обговорюється і з якою метою, учень, зі свого боку, усвідомлює, що саме він "приймає" і для чого йому це потрібно.

Узагальнюючи дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених можна виділити такі принципи модульного навчання:

– формування самостійної планової, цілісної одиниці навчальної діяльності, яка б сприяла досягненню учнем чітко визначених цілей;

– складання автономних порцій навчального матеріалу (на зразок розділу або теми для груп учнів);

– поділ навчального матеріалу на частини (кроки, порції).

Модульне навчання переважає над програмованим тим, що передбачає більш повне врахування потреб, здібностей, інтересів учнів. Під час модульного навчання йде постійний зворотний зв'язок (інформація про засвоєння певної порції матеріалу), учень має право вибору шляхів індивідуалізованого просування в оволодінні досвідом.

Таким чином, існують американський та німецький підходи до розкриття суті модульного навчання, литовський (П.А. Юцявичене), російський (Є.В. Сковін) і український підхід (А.В.Фурман). щодо вищої школи цікавими є підходи К.Я. Вазіного і А.М. Алексюка.

В американському досвіді модуль – завершене 15-ти або 20-ти хвилинне навчальне заняття (протягом дня – 24 модулі), яке наповнене певним відносно цільним дидактичним змістом і, характеризуючись організаційною різноманітністю та реалізацією часу, здійснюється за індивідуальними програмами.

У практиці німецької освітньої системи модуль – це така програмно-змістова одиниця відносно завершеного циклу навчання, що характеризується дидактичною виваженістю цілей, форм, методів і засобів роботи вчителя з учнями.

Саме в цьому плані П.А. Юцявичене висвітлені наукові засади створення модульних програм.

Зараз зміст поняття "модуль" розширився. Модуль тлумачать: як педагогічна система, нова педагогічна технологія; як комплекс навчальних закладів (школа, дитячий садок, ПТУ, ВУЗу); як форма організації навчання (20-30-хвилинного логічно завершеного заняття).

З 1994 року розпочалось експериментальне впровадження модульно-розвивальної системи навчання в Україні (в школах міст Києв, Керчі, Білої Церкви, Донецька, Бердичева та ін.). Ця система, розроблена доктором психологічних наук А.В.Фурманом, має ширші можливості для психосоціального розвитку всіх учасників навчально-виховного процесу. Модульно-розвивальна система навчання розширює можливості та руйнує недоліки класно-урочної системи. Зокрема, такими недоліками є: переважання колективної і групової роботи над індивідуальною, в результаті чого мало враховуються індивідуальні особливості дітей; наявність внутрішньої пасивності навчання і нераціональне використання часу на уроках; переважання пасивного сприймання інформації над її осмисленням і практичним використанням; громіздкість і репродуктивність домашніх завдань та ін. Недоліком класно-урочної системи навчання є також домінування пояснювально-ілюстративного способу викладання, суб'єктивне оцінювання вчителем досягнень учнів.

Щоб уникнути ці недоліки в системі модульно-розвивального навчання створено такі умови:

1. Навчальний процес організовується за відповідними проблемно-модульними програмами, які включають не лише дидактичний, а й психолого-педагогічний зміст (вказується що вивчати, для чого, що це дає).

2. Модульно- розливальний процес складається з навчальних модулів і міні-модулів

(30-25- чи 20-ти хвилинне навчальне заняття, з чітко визначеними метою, завданнями і методами).

3. Зменшено щоденні навчальні навантаження на учня: замість 5-7 предметів учень готує і вивчає 2-3, максимум 4, що дає змогу в кілька разів підвищити зосередженість учнів на певному навчальному матеріалі.

4. Здійснюється систематичне ґрунтовне тестування інтелектуального й особистісного зростання учнів.

5. Оптимізувало індивідуальний пізнавально-регуляційний процес кожного, оскільки навчання розпочинається з формування внутрішньої пізнавальної мотивації і завершується рефлексивним осмисленням себе і своїх можливостей у реальному світі.

У кожному значення терміну "модуль" не має психолого-педагогічного змісту (наприклад, відокремлювана, відносно самостійна частина якоїсь системи, організація пристрою чи уніфікований вузол радіоелектронної апаратури). Тому А.В. Фурман вважає, що визначення модуля як функціонального вузла навчально-виховного процесу, довершеного блоку дидактично адаптованої інформації є неповним. На його думку, потрібно чітко розрізнити дидактичний, навчальний, змістовий і формальний модулі.

Дидактичний модуль включає виражений концептуальний опис методики викладання навчального предмету. Створення міні-підручників вчителями, в яких зміст подається словесно та графічно (таблиці, схеми, графіки, малюнки, гістограми, символи тощо).

Навчальний модуль – відносно самостійна цілісна частина реального навчально-виховного процесу, яка поєднує змістовий і формальний, процесуальний і результативний модулі.

Змістовий модуль – це система знань (теорії, закони, поняття), норм (програми, інструкції, технології) і цінностей (ідеї, установки, ціннісні орієнтації, оцінки, наслідки рефлексії, тощо).

Формальний модуль або міні-модуль – це форма організації навчання в модульно-розвивальній системі, яка характеризується такими особливостями:

– 20-хвилинним часовим відрізком організації навчального процесу;

– наявністю чітко обґрунтованої психодидактичної мети і завдань, яка визначається етапом модульно-розвивального процесу;

– проводиться із середніми (до 35 осіб) або невеликими (до 15 осіб) відносно – постійними групами учнів, які спеціально підбираються за певними критеріями (інтелектуальність, соціальність тощо);

– є логічно і дидактично завершеним етапом модульного навчання;

– існує залежно від віку учнів автономно (1-2 кл.), здвоєно (3-6 кл.), строєно (6-9 кл.) і системно (10-11 класи).

– наповнюється різноманітними, науково обґрунтованими способами, формами і засобами навчальної діяльності.

Навчальний модуль складається із шести етапів (процесуальних модулів): установчо-мотиваційного, змістовно-пошукового, контрольно-смислового, адактивно-перетворюючого, системно-узагальнюючого та контрольно-рефлексивного.Реалізація перших трьох етапів сприяє первинному сприйняттю, пошукові способів діяльності та відкриттю і осмисленню конкретного змісту; реалізація наступних трьох етапів забезпечує відпрацюванню умінь і навичок, норм діяльності і способів узагальнюючої та рефлексуючої поведінки.

Навчальний модуль відзначається:

– довершеною послідовністю шести етапів, які, характеризуючись взаємо переходами., все таки догматично не слідують один за одним;

– насиченістю кожного етапу відповідним психолого-дидактичним змістом (спільна пошуково-пізнавальна активність, проблемно-діалогічні форми і ін);

– цілісністю модульно-розвивального процесу, яка забезпечується шляхом переходу від інформаційно-пізнавальних засобів діяльності (перших три етапи) до нормативно-регуляційних і ціннісно-естетичних (наступних три етапи);

– відносною незалежністю етапів навчального модуля, що свідчить про гнучкість і динамічність модульної системи;

– пройдені раніше навчальні модулі та їхні етапи є умовою повноцінного функціонування наступних.

Змінюючись від етапу до етапу, навчальний модуль виступає вузловою ланкою в психо-соціальному розвитку вчителя і учня. Приріст психо-соціального розвитку вчителів і учнів становить результативний модуль.

В системі модульно-розвивального навчання використовуються різні види оцінювання праці вчителів і учнів: нормативно-статистичне, рейтингове, критеріальне і ін., що ґрунтуються в основному на результатах дидактичного в психологічного тестування. Об'єктивне оцінювання здебільшого доповнюється суб'єктивною п'яти – чи десятибальною системою оцінок.

Недоліками традиційної системи освіти навчання є:

– на лекції відсутня активна форма роботи студентів;

– недостатньо читають спеціальну та додаткову літературу;

– не набувають навиків говорити на спеціальні теми, тому що вони більшу частину навчального часу слухають;

– контроль навчання не має зворотнього зв'язку;

– не проходить повноцінна робота з теоретичним матеріалом в аудиторії;

– не раціональний розподіл лекцій та практичних занять.

Ці недоліки носять екстенсивний характер при якому активна творча роль належить викладачу, а студенту – пасивна.

Пізнавальна активність студентів є результатом змісту та методів навчання – активних, інтенсивних та проблемних. Модульне навчання дозволяє створити психолого-педагогічні умови, в яких студент може зайняти активну особистісну позицію і в повній мірі проявити себе.

Модульне навчання передбачає розбивку курсу дисципліни на окремі складові частини – модулі:

– синтетичний характер лекції;

– проведення лекцій проблемного характеру;

– розподіл навчальних груп на малі групи, кожній з яких пропонується професійна задача (проведення частини лекцій чи практичних занять);

– постановка викладачем питань які вимагають роботи з навчальною та додатковою літературою;

– проведення різноманітного систематичного контролю;

– впровадження системи оцінювання результатів навчання.

Модульно-розвивальне навчання підвищує якість підготовки майбутніх спеціалістів, формує та розвиває знання, вміння та навички на основі індивідуального підходу до особистості студента, та створення умов для його самореалізації.

О.Я. Пилипів
м. Львів

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ НАВИЧОК ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Останнім часом все більше постає питання актуальності вживання іноземної мови під час професійної діяльності. Особливої актуальності ця проблема набуває під час співпраці з іноземними компаніями. Таким чином, при підготовці фахівців необхідно звертати безпосередню увагу на здатність студентів спілкуватися не тільки на побутовому, але і на професійному рівнях.

Треба зазначити що при навчанні ділової іноземної мови важливо навчити студентів бути функціонально ефективними. Тут перевага надається вмінню вловлювати необхідну інформацію, тобто основна увага приділяється усному спілкуванню. Все що необхідно засвоїти бажаючим спілкуватись діловою іноземною мовою, на думку Х. Джонсон, можна виразити наступним чином:

- вільне та впевнене мовлення;
- навички з організації та структуризації інформації;
- достатня мовна точність, щоб уникати двозначності та непорозумінь;
- здатність перепитати, уточнити незрозумілу інформацію;
- швидкість реакції на висловлювання інших;
- чітка вимова та викладення матеріалу;
- розуміння мовного та культурного середовища;
- навички писання та читання; [2]

Отже, визначивши ціль, необхідно визначити шлях її досягнення. Тобто засіб досягнення цієї цілі і буде метою нашого дослідження. Предметом дослідження є процес розвитку навичок говоріння, який здійснюється в умовах комунікативно-спрямованого навчання.

Практична цінність полягає в застосуванні зібраного матеріалу на практиці, у роботі з студентами, детальному ознайомленні з даним предметом, визначенні специфіки індивідуального підходу до розвитку навичок ділового спілкування іноземною мовою.

Під час занять з іноземної мови ми звертаємо увагу на всі аспекти навчання мови тобто здатність сприймати мову на слух (розуміти сказане), вміння відтворювати інформацію (усне мовлення), передавати інформацію на письмі, та розуміти писемну інформацію (вміння читати). Вдале поєднання усіх цих характеристик надасть змогу глибше засвоїти матеріал, та активізувати вже набуті навички. Говорячи про індивідуальний підхід та особистісну орієнтацію навчання треба їх відокремлювати від диференціації у навчанні. Диференціація є складовою частиною індивідуального підходу до навчання студентів, який також охоплює особистісну та суб’єктну індивідуалізацію. В процесі навчання ділової іноземної мови, в нашому випадку, у банківський та фінансовій сферах, слід спиратися не тільки на рівень підготовки студентів, а також на їх професійний досвід, здатність спілкуватися з іншими, та інші особисті якості, що в комплексі впливатимуть на процес підготовки. Згадаємо, що для ділової мови притаманне залучення специфічної лексики, яка може вживатись тільки в певних умовах, вжиток якої не дуже поширений у повсякденному спілкуванні. Також можна згадати багатозначні слова, які набувають нового змісту у контексті ділового спілкування. Отже, студенти які спроможні вільно висловлюватись на побутовому рівні стикаються із деякими труднощами при спілкуванні в діловому контексті.

Одна з характерних ознак мови для спеціальних цілей – це введення великої кількості нової лексики. Погоджуючись з точкою зору Е.В. Мирошниченко треба визнати, що найбільш ефективним є поступове введення професійної лексики в невеликих обсягах. Так, починаючи вводити спеціальну лексику на ранніх етапах підготовки, ми готуємо студентів до поступового переходу до наступних етапів, де рівень використання професійної лексики є

вищим. Для закріплення нової лексики нерідко застосовують моделі. Практика використання моделей, звичайно, не надає перевагу саме спілкуванню, однак така діяльність має таке саме значення як гра гамм для музикантів. Кожну модель необхідно повторювати багато разів, використовуючи різні слова та вирази, до того моменту, поки використання цієї моделі не перетвориться на звичку. Таким чином, студенти утворюють свої власні речення на ситуацію запропоновану викладачем.

Дуже важливо знайти баланс між навчальним часом витраченим на введення та обробку цільової мови та наданням можливості для тренування та розвитку навичок. Якщо забагато часу витрачається на пояснення нових слів та виразів, приділяється увага деталям, чи граматичним аспектам мовленнєвої діяльності, також читанню довгого за обсягом друкованого тексту, тоді не залишається часу для застосування мовленнєвої діяльності на практиці. Обережно обираючи необхідну лексику можна зекономити багато цінного часу, та надати студентам більше можливості для спілкування беручи до уваги їх комунікативні потреби. Дослідженням спрямованим на виявлення комунікативних потреб детально займалися Дж. Манбі та О.Г. Сонгаль. Саме процес говоріння є одночасно метою та засобом навчання ділового спілкування. Отже, для продуктивного навчання мовленнєвій діяльності необхідно не тільки ретельно обирати матеріал відповідно до рівня та інтересів учнів, а також створити комфортну та дружню атмосферу під час заняття. Завдання необхідно розглядати як шанс розвитку вмінь та навичок, а не страшний тест на здатність. Збентеження не найкращим чином впливає на здатність учнів засвоювати інформацію, що в свою чергу може призвести до демотивації. Необхідно запевнити студентів, що викладач виступає не тільки партнером але і ресурсом для навчання. Такий підхід дозволить учням не тільки вільніше почуватися під час занять, але і заощаджувати час, питаючи необхідні вирази чи слова у викладача.

Як зазначальсь вище, при вірному розподілі часу, та відповідному групуванні студекнтів під час заняття, то залишається достатньо часу для практичного використання засвоєного матеріалу.

В процесі активізації мовленнєвої діяльності при навчанні ділової іноземної мови особливу увагу необхідно придідити здатності студентів застосовувати вивчений матеріал на практиці.

Для успішного формування вмінь і навичок ділового усного спілкування варто звузити набір комунікативних намірів до найбільш типових. Чітку та повну конкретизацію комунікативні наміри набувають в певних мовних ситуаціях, які необхідно моделювати у процесі навчання. Конкретизація потреб в спілкуванні з іноземними партнерами передбачає вивчення типових ситуацій, та комунікативних намірів.

Комунікативне навчання іноземним мовам передбачає, що процес навчання повинен будуватись як модель реального процесу спілкування [2]. Зрозуміло, що необхідно моделювати мовленнєві ситуації як одиниці спілкування. Говорячи про типові ситуації ділового спілкування ми маємо на увазі модель певної мовної взаємодії, при якій реалізується мовна поведінка співрозмовників, які виступають в типових для них соціально комунікативних ролях. Типова ситуація спілкування встановлюється при виявленні повторювальності реальних комунікативних ситуацій. До таких ситуацій можна віднести різні мовленнєві контакти, пов’язані зі спільною підприємницькою діяльністю між українською та іноземною фірмами, участь в переговорах, обговорення та укладення договорів, контрактів, угод, спілкування по телефону, обслуговування клієнтів тощо. Це означає, що в певних ситуаціях ділового спілкування фахівець повинен слухати і розуміти ділове мовлення.

Один із шляхів досягнення нашої мети це використання аудіювання. Роль аудіювання ділового мовлення, як засобу навчання, постійно зростає. Комунікація в реальному житті відбувається двома шляхами: усним та письмовим. Аудіювання і говоріння – це дві сторони усного мовлення. Без аудіювання не може бути нормального говоріння. Разом з тим аудіювання, як вид мовленнєвої діяльності, є й відносно автономним, якщо ми говоримо про

радіо та телебачення.

Отже, постає питання коли і як навчати аудіюванню. Безперечно, починати треба з початкового рівня, поступово ускладнюючи завдання, відповідно до рівня знань студентів. В цьому випадку також не слід забувати про диференційований підхід. Працюючи з однаковим аудіо джерелом студенти можуть виконувати різні завдання з різним ступнем складності. Слід зазначити, що ділова мова розглядається як мова для спеціальних цілей, вона має важливі елементи релевантні для різних ситуацій ділового спілкування. Інформація, що надходить, повинна бути зрозумілою та лаконічною. Перевага надається чіткості та логіці, думки повинні бути оформлені словами, що показують логіку процесу. На цьому етапі нерідко вживаються, так звані, мовні штампи, щоб уникнути багатослівності. Ділова мова загалом більше пов'язана із повсякденною побутовою тематикою, а тому частіше зазнає змін під впливом суспільних факторів. У традиційних жанрах ділової комунікації в нових умовах розвитку ринкових відносин у нашій країні реалізуються комунікативні стратегії ділових партнерів, які потребують вміння самопрезентації, презентації тощо.

Крім того, необхідно відмітити, що особливістю усного професійного спілкування банківських працівників, є те, що в прцесі професійної діяльності їм доводиться спілкуватись не тільки із співробітниками, які виступають в тій самій ролі, але і з клієнтами, тобто. не спеціалістами. Отже в залежності від співрозмовника змінюється і мовленнєва поведінка. Так, при спілкуванні з колегою спеціаліст використовує офіційно діловий стиль мовлення, використовуючи термінологію в повному обсязі. При спілкуванні з клієнтами, неспеціалістами, використання банківських термінів обмежене, що зумовлено не тільки розбіжністю понять та обсягом послуг, але й загальним рівнем розуміння спеціальних термінів неспеціалістами. Для попередження помилок та відповідної підготовки, необхідно відзначити використання рольових ігор, як найбільш ефективного засобу. Ділові рольові ігри дозволяють максимально наблизити спілкування до реальності, тобто відтворити типові мовленнєві ситуації, при цьому рольові ігри розраховані таким чином, щоб надати студентам можливість використовувати мову в умовах наближених до реальних. Рольові ігри – один з найкращих шляхів до створення сприятливого середовища для навчання. За допомогою використання "симуляцій" ми можемо в повному обсязі охопити увагою всіх учнів групи. Такі вправи не мають за мету тренувати якусь певну частину мови, або мовленнєвої структури. Навпаки, вони націлені розвивати загальні комунікативні навички. Студентам надається завдання, успішне виконання якого залежить від здатності студентів спілкуватись, надавати інструкції, пояснення та інше. Увага приділяється спільній праці студентів. Такий вид діяльності спонукає студентів використовувати мову для досягнення певної комунікативної цілі, що сприяє засвоєнню студентами мовних штампів які полегшують перехід до безпосереднього спілкування в повсякденному житті.

Дуже важливо перед початком гри впевнитись, що гра відповідає рівню студентів, чи вони мають відповідний запас термінів, та мовних конструкцій. При цьому в межах однієї групи учнів необхідно чітко диференціювати рівень кожного окремого студента. Моделюючи різні ситуації, ми проводимо всебічну комплексну підготовку студентів, при якій вони вчаться не тільки швидко реагувати на інформацію, чітко використовувати мовні конструкції, а також розуміти мовне та культурне середовище певної ситуації, це дуже важливо при веденні справ з представниками країн, які мають культурологічні відмінності, починаючи із розбіжностей етикету, закінчуючи розбіжностями у термінології. Отже, відповідність завдання є дуже важливим фактором, який впливає на його успішне виконання студентами. Позбавити студентів незручностей у подальшому спілкуванні у реальному житті ми можемо завдяки регулярному застосуванню рольових ігор та "симуляцій", при цьому ми зводимо до мінімуму почуття дискомфорту, яке часто виникає у студентів при спілкуванні із партнерами, тим більше, якщо у них різний рівень підготовки. Це підводить нас до ще одного важливого аспекту при навчанні ділової іноземної мови – індивідуального підходу до учнів. Це дуже поширена проблема. Різниця може бути у рівні підготовки, можуть виникати розбіжності у професійних потребах та особиста несумісність. Марк Еліс та Кістін Джонсон

пропонують наступні шляхи подолання цієї проблеми:

– в більшості випадків викладачі намагаються відшукати середину, для якої і підбирають відповідні матеріали;

– якщо проблема полягає у різниці в підготовці, то в таких випадках застосовується диференціація у підборі ролей, та наданні додаткових завдань добре підготованим учням, при цьому учні із різними здібностями можуть ефективно співпрацювати.

– у випадку розбіжності у професійних потребах, необхідно приділяти основну увагу загальній інформації періодично застосовуючи фахові завдання, де кожен зможе оговорити свої інтереси;

– персональні непорозуміння можна згладити шляхом відкритого обговорення, намагаючись знайти компроміс. Треба зазначити, що кожен викладач має свій власний стиль викладання і часто в групах із різними можливостями активні студенти мають чекати на менш активних, що може призвести до непорозумінь. Відверта розмова не вирішить проблеми може допомогти уникнути конфронтації;

– розподіл групи на підгрупи та робота в парах також підвищує ефективність навчання [2];

Групи можуть поділятися як і по рівнях знань, так і по інтересах.

О.І. Вишневський зазначає що диференціація постає перед нами як одна з основ оптимізації навчального процесу. Тут передбачається всеосяжне пристосування змісту і процесу навчання до індивідуальних можливостей та потреб кожного учня. Здійснення диференціації на практиці передбачає:

а) вивчення типологічних особливостей учнів та рівня їх успішності з метою загальної оцінки їх можливостей;

б) організаційне розв’язання проблеми диференціації, наприклад, поділ групи на підгрупи з урахуванням навчальних можливостей студентів, виділення окремих підгруп слабших або сильніших учнів;

в) вивчення вимог програми і структури змісту навчального матеріалу з метою його подальшого розширення, скорочення, дозування, градації тощо;

Диференційований підхід передбачає створення для кожного учня таких умов за яких він не втратив би віру в свої сили і працював би стабільно, відповідно до своїх можливостей протягом усього періоду навчання [7].

Такий індивідуальний підхід надає студентам додаткових можливостей та посилюючи їх мотивацію, що значно підвищує ефективність навчання. Це ствердження було додатково експериментально перевірено. Мета експерименту полягає у перевірці правдивості твердження, що індивідуальний підхід сприяє успішному навчанню учнів ділової іноземної мови. Дослідження проводилось на базі 2х рівноцінних груп які складались з 12 учнів кожна, при цьму учні мали різні рівні знань. В одній з яких навчання проводилось без урахування індивідуальних потреб студентів, на загально прийнятих засадах. Викладач орієнтувався на середньо статистичного учня. В іншій групі, в межах визначеної теми, ми надавали спеціально підібрані завдання із врахуванням індивідуальних потреб, та рівнем знань кожного студента. Слід зазначити, що індивідуальний підхід проявляється не в одноразовому наданні завдань студентам, а в постійному піклуванні про задоволення потреб учнів. Під індивідуалізацією навчання іншомовної мовленнєвої діяльності слід розуміти співвідношення методів навчання із особистісними (в керівній ролі), суб’єктними та індивідуальними якостями кожного учня. На початку та в кінці визначеного терміну в експериментальних групах було проведено тестування. Якщо після першого тесту групи показали приблизно однакові результати, то підсумковий тест показав значну розбіжність у результатах. В групі із індивідуальним підходом до потреб студентів та диференціацією навчання успішність зросла на 15%, в той час коли успішність в другій експериментальній групі не зазнала значних змін.

Отже, особистісно – орієнтований підхід до навчання сприяє підвищенню якісної підготовці фахівців здатних на професійному рівні спілкуватись діловою іноземною мовою.

Враховуючи це, подальші свої зусилля ми будемо докладати на створення сприятливого середовища орієнтованого на індивідуальні потреби учнів.

Література:

1. Nick Brieger. Teaching Business English Handbook. – York. York Associates, 1998.
2. Mark Ellis and Christine Johnson. Teaching Business English. – Oxford University Press, 1994
3. Jeremy Harmer. How to teach English. – Longman, 1998
4. Keith Morrow. Communication in the Classroom. – Longman, 1992
5. Luke Prodromou. Mixed ability classes. – Macmillan, 1995
6. В.А. Бухбиндер. В. Штраус. Основы методики преподавания иностранных языков. – К.: Радянська Школа, 1986
7. В.О. Вишневський. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. – К.: Радянська школа, 1989
8. А.Г. Крупко. Формирование коммуникативной компетенции с использованием разговорной формы. – Иностранные языки в школе. – 1992. – № 2 – С. 55-58.
9. Е.И. Пассов. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991

В.О. Подоляк
м. Вінниця

ОБҐРУНТУВАННЯ ІНТЕГРАТИВНИХ ПОНЯТЬ „ОСОБИСТІСТЬ” ТА „ДІЯЛЬНІСТЬ” НА ОСНОВІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

В останні десятиліття в усіх сферах життєдіяльності людини й суспільства зародилися загальноцивілізаційні тенденції, які стверджуватимуться у XXI столітті. Серед них – тенденція до глобалізації суспільного розвитку, набуття людством здатності до самознищення, перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, що базуються на інтелектуальній власності, на знаннях як субстанції виробництва і визначаються станом наукового потенціалу нації.

Всі перетворення, які відбуваються в суспільстві в різних сферах освіти, зосереджуються на особистості – головній дійовій особі та суб’єктові суспільно-історичного процесу. Тому проблема формування особистості належить до фундаментальних у соціальній, політичній, культурній сферах, особливо – в педагогічній, що для кожного покоління є центральною темою і предметом осмислення, вивчення, дискусій, експериментування, в першу чергу, в період змін принципів розвитку, утвердження нової системи цінностей тощо [1, 41].

В наш час ведеться пошук нових підходів до визначення психолого-педагогічних закономірностей розвитку, формування й виховання особистості як педагогічної проблеми – формування всебічно (гармонічно) розвинутої особистості, яка ґрунтується на ідеї гуманістичної парадигми.

Мета нашого дослідження – вияснити суть та взаємозв’язки понять “особистість” та „діяльність” за допомогою поєднання різних рівнів та принципів методології – філософського, загальнонаукових принципів, конкретно-наукового рівня та рівня методики і техніки дослідження із застосуванням системного підходу.

Проблема методології вивчення особистості пов’язана з кількома факторами: багатомірність феноменології поняття особистості., міждисциплінарному статусі людини в суспільствознавстві, об’єктивному зростанні залежності історичного процесу від рішень окремих людей тощо. Це приводить до необхідності розгляду методології поняття "особистість" та "діяльність" 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 [2, 10].

Без врахування вказаних методологічних рівнів будь-яка наука, що ставить за мету глибоке наукове дослідження особистості, в тому числі і педагогіка, 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 педагогічної науки викликане 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 та педагогів проблеми особистості вважають, що спроби "зібрати" особистість людини, побудувати її статус або загальну теорію із частин її прояву, завжди викликали великі труднощі, починаючи від французького філософа Етьєна де Кондільяка ("Трактат про відчуття", XVIII ст.) і до наших днів.

В даному дослідженні ми спробували використати дидактичний метод опису особистості, як утворення "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 варто використати, на наш погляд, так звані 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 за її справами, продуктами діяльності.

Крім того, поняття „особистість” 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 можна одержати перш за все у діяльнісному підході до аналізу особистості.

Існує декілька означень поняття діяльність. Так О.Г. Асмолов пише, що "діяльність є саморозвинута ієрархічна система взаємодій суб’єкта зі світом, у процесі яких відбувається зародження психічного образу, втілення якого в об’єкті, здійснення і перетворення опосередкованих психічним чином відношень суб’єкта у предметну діяльність" [1, 10].

До принципів діяльнісного підходу у психології відносять принципи опосередкування, інтеорізація (екстеріоризація), залежності психічного відображення від місця явища у структурі діяльності суб’єкта, яке відображається, принцип розвитку, історизму тощо [1, 10].

Науковий аналіз свідчить, що розкрити глибше суть поняття "особистість" допоможе системний підхід як загальнонаукова методологія вивчення людини. Системний підхід надійно зарекомендував себе у багатьох науках як засіб пізнання багатоякісних, 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 системного підходу дослідники вважають, що його об’єктом є 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, на основі якого розкрито 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 [3, 180]. Загальними характерристиками 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) [4, 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) [5].

Синтезогенез – це шлях збільшення числа потенціально можливих властивостей, які можуть бути потрібними системі при зустрічі з непередбаченими ситуаціями [3, 180]. 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 синтезогенезисом, 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 [6; 7].

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: зокрема 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.

Мойсеєв 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 якої виступають можливості нескінчених ліній творчого еволюційного процесу життя [3, 180].

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.

Наше дослідження стверджує, що системний підхід до інтегрованого розуміння суті понять „особистість” та „діяльність” потребує поглибленого аналізу, що передбачає зміну методологічних орієнтацій у педагогіці, застосування сучасних концепцій розвитку особистості учня – соціалізації (адаптації, рефлексії, збереження індивідуальності), саморозвитку, самопізнання, усвідомлення власної сутності тощо.

Тому в основу формування особистості слід покласти педагогічну концепцію перебудови навчального процесу у школі з метою вивчення індивідуальності, виявлення слабких і сильних сторін характеру, вдачі; сприяння позитивному розвитку сутнісних рис тощо. Це вимагає перебудови взаємин між учителем і учнем, батьками і дітьми в сім’ї, соціальному оточенні.

Подальшого вирішення потребує проблема спрямованості навчання, переорієнтування його з простого засвоєння інформації на формування навичок та умінь самостійно аналізувати процеси, що відображаються в оточенні учня, і самостійно приймати рішення в умовах міжнародної конкуренції.

Нові завдання, які стоять перед школою, учителем – не сформувати і навіть не виховати (в класичному розумінні цих процесів), а підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізми самореалізації особистості. Ці завдання стосуються всіх сторін розвитку особистості учня, зокрема вміння орієнтуватися у високих науковомістських технологіях сучасного виробництва шляхом раннього профілювання, отримання початкових професійних навичок тощо.

Таким чином, застосування системного підходу для розкриття конкретних механізмів розвитку і становлення індивідуальності, особистості у системі суспільних відносин варто виділити системоутворюючі основи тих багаточислених 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.

Література:

1. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – С.41.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – С.10.
3. Варшавський В.У., Поспелов Д.А., Окрестр играет без дирижера. Размышления об эволюционных и некоторых технических системах и управлениях ими. М., 1984.– С.180.
4. Философский энциклопедический словарь. М., 1983.– С.610-611.
5. Северцев А.Н. Главные направления эволюционного процесса. М., 1967.
6. Рапацевич Е.С. Современный словарь по педагогике. – М., 2001.
7. Шапар Р.Б. Словарь практической психологии.– ООО „Изд-во АСТ", Харьков: „Торсинг", 2004. – С.215.

Л.С. Пуханова
м. Донецьк

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ НАПРЯМОК НАВЧАННЯ ТЕОРІЇ ЙМОВІРНОСТЕЙ ТА МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ

В умовах масової комп'ютерізації та інформатизації всіх аспектів життя перед системою освіти постали нові завдання, пов'язані з виробленням педагогічної стратегії. Серед пріорететних напрямків реформування вищої освіти у програмі „Освіта" (Україна XXI століття) вказується на необхідність „оновлення змісту освіти, запровадження ефективних педагогічних технологій; створення нової системи методичного та інформаційного забезпечення вищої школи; впровадження України у трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації".

Це означає, що надалі не можна обмежуватись тільки використанням старих навчальних надбань та методичного забезпечення. Виникає необхідність чіткого усвідомлення неминучості кардинальних змін у сьогоденному навчальному процесі вивчення курсу математики, які торкнуться як змісту навчання, так і методів, форм і засобів його реалізації; визначать необхідність впровадження нової моделі вивчення математики, здійснення якої повинно базуватись на нових технологіях навчання, а саме: використанні комп'ютерних та новітніх телекомунікаційних технологій.

Як відзначає Ю.І. Машбіць [6], навчальний процес і його організація повинні спиратися на сучасні інформаційні технології, привносячи в них свої специфічні риси: розмаїтість інформаційних процесів (навчання, контроль знань, керування, облік). З огляду на це, питання про удосконалення та модернізацію традиційної технології навчання є актуальним [4; 5; 7; 8].

Метою даної статті є деякий аналіз сучасного стану та особливостей впровадження інформаційних технологій у навчальний процес теорії ймовірностей та математичної статистики.

Інформаційна технологія – це сукупність засобів, прийомів, механізмів і інструментів для накопичення, поширення, переробки інформації, використовуваної в людському суспільстві.

При дослідженні психолого-педагогічних і методичних основ проблеми застосування комп'ютера як засобу навчання основні зусилля вчених були зосереджені на розкритті перспектив використання інформаційних технологій у навчанні, методичних і дидактичних проблем цього нововведення (Г.О. Атанов, В.П. Безпалько, В.Г. Болтянський, О.П. Єршов, М.І. Жалдак, В.І. Клочко, В.М. Монахов, В.Г. Розумовський та ін.), обґрунтуванні психолого-педагогічних основ застосування інформаційних технологій у навчанні і можливостей використання комп'ютерів для інтенсифікації навчального процесу (Б.С. Гершунський, Р.С. Гуревич, С.Р. Доманова, В.П. Зінченко, Ю.І. Машбіць, О.С. Полат, Ю.С. Рамський, В.Г. Розумовський, Н.Ф. Тализіна, І.Я. Яглом та ін).

На Україні та за її межами вже створено чимало навчаючих програм орієнтованих на використання в процесі навчання математики: EUREKA, Maple, MathCAD, Mathematika, MathLab та ін. У цьому аспекті вважаємо доцільним використання педагогічного програмного забезпечення DERIVE, GRAN1, GRAN-2D, GRAN-3D, що розроблене під керівництвом академіка, доктора педагогічних наук М.І. Жалдака [1; 2; 3].

Звичайно, неможливо машиною підмінити навчальний педагогічний процес, але не можна не визнати, що використання інформаційних технологій відкриває перед викладачем нові можливості у виборі методів і засобів навчання, розробці власного підходу до навчального процесу.

Необхідно підкреслити, що комп'ютерні технології в освіті мають великий вплив на педагогічні стратегії. Якщо аудіовізуальні оточення зручні для об'єднання в „традиційну" з педагогічної точки зору учбову аудиторію й ілюструють навчальний курс без зміни стратегії, то активне використання комп'ютерів призводить до суттєвих змін в педагогічних і навчальних стратегіях. Це дозволяє, по-перше, поліпшити підготовку з фахових дисциплін, по–друге, закріпити навички роботи з комп'ютерною технікою, що є важливим в підготовці сучасного фахівця.

За допомогою комп'ютерної та телекомунікаційної техніки навчальна інформація доповнюється конкретними матеріальними образами. Як показують психологопедагогічні дослідження, процес швидкого переходу інформації з оперативної в тривалу пам'ять вірогідніший, якщо ефективніше впливати на органи чуттів. Це пояснюється тим, що фізіологічною основою формування образів є аналізатори: зоровий, слуховий і тактильний. Численні дослідження вчених свідчать про те, що зоровий аналізатор дозволяє сприйняти до 90% інформації, яку надають тим, кого навчають, слуховий – до 9%, а тактильний – до 1 %. Тому найбільше уваги треба приділяти властивостям зорового аналізатора і якомога більше використовувати цей канал подачі інформації у навчанні.

Не викликає сумніву, що нові інформаційні технології дозволяють подалати недоліки традиційних форм навчання, зберігаючи при цьому усі їхні переваги, і реалізувати нові можливості підвищення ефективності навчання, розвитку і виховання, шляхом активізації та інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльністі тих, хто навчається; дозволяють повніше і глибше реалізувати дидактичні принципи вищої школи. Зміна традиційної системи підтримуючого навчання приводить до структурованих змін та акцентів у навчанні. У процесі навчання студент не просто засвоює навчальний предмет, а й вчиться використовувати інформацію, яку одержує для формування нових знань. Використання інформаційних технологій дозволяє зробити більш доступним сприйняття абстрактних математичних об'єктів і методів, здійснити індивідуальний підхід до навчання.

Особливої уваги заслуговує проблема місця і можливостей застосування нових інформаційних технологій. Ефективність їх використання залежить не лише від їхньої технічної досконалості, а й значною мірою від методики застосування і від змісту навчального матеріалу. Запровадження науково інформаційних технолій не повинно бути самоціллю, а має бути педагогічно виправданим, розглядатись передусім з погляду педагогічних переваг, які вони можуть забезпечити порівняно з традиційною методикою навчання.

З огляду методики навчання застосування комп'ютерів при вивченні математики, зокрема теорії ймовірностей та математичної статистики, досить ефективно впливає на рівень знань студентів, сприяє розвитку функціонального та теоретичного стилю мислення студентів. Наприклад, наочно розкриває кількісну сторону залежності у вигляді геометричного образу (рис. 1), актуалізує проблему індивідуального підходу в навчанні (рис. 2). Економія часу, що досягається за рахунок використання педагогічного програмного забезпечення DERIVE, GRAN1, GRAN-2D, GRAN-3D, дозволяє студентам глибше осягнути основи теорії ймовірностей та математичної статистики. За рахунок виводу на екран значень, отриманих у результаті кожної серії вимірювань, дозволяє легко аналізувати і оперувати ними. Дискретний показ елементів схем і графіків дозволяє продемонструвати динаміку економічних явищ і процесів, що підвищує інтерес до вивчення цієї дисципліни та забезпечує осмислене й активне використання інформаційних технологій у своїй майбутній професійній діяльності.

На наш погляд, GRAN1 – один із засобів візуалізації задачі і її рішень. За допомогою даного програмного засобу студенти здатні самостійно висувати гіпотези, робити допущення щодо закономірностей, які спостерігаються. У зв'язку з цим у них формуються відповідні навчальні уміння. Під час організації самостійної роботи студентів при вивченні курсу можливо організувати користування важливими функціями программы GRAN-3D.

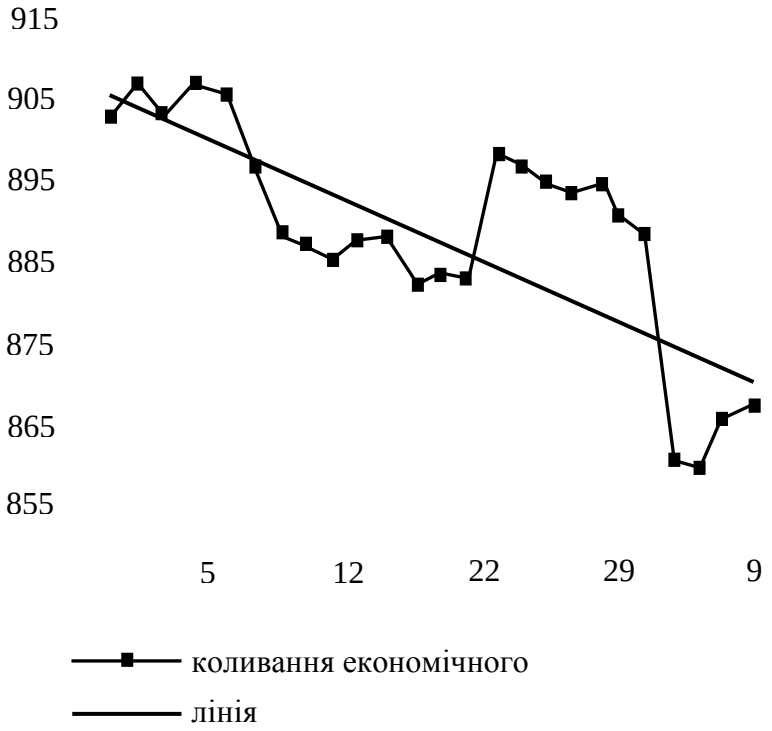


Рис. 1. Динаміка коливань економічного процесу та тренд

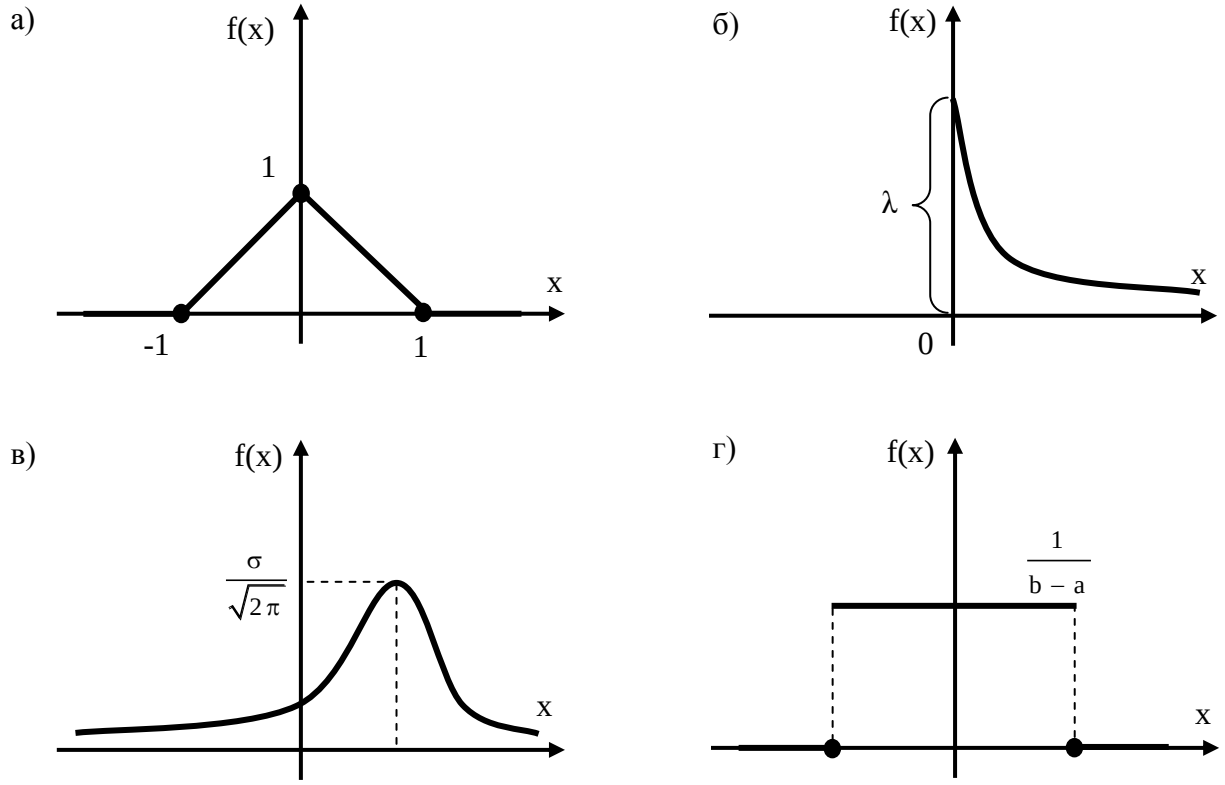


Рис.2. Графіки розподілів випадкових величин (фрагмент тесту)

Комп’ютерне моделювання є дуже ефективним доповненням до інших методів в умовах розвиваючого навчання. Ця гіпотеза достатньо підтверджується результатами проведеного педагогічного експерименту

Методичною вимогою до засобів сучасних інформаційних технологій освіти є орієнтація на операційні середовища, тобто педагогічні програмні засоби модельного типу, за допомогою яких можуть бути реалізовані ідеї деяльнісного підходу в навчанні математиці.

Операційні середовища сприяють залученню студентів до навчально-пізнавальної діяльності, у процесі якої відбувається формування професійних умінь студентів.

На закінчення підкреслимо, що комп'ютери створюють нову технічну основу для здійснення навчального процесу, організації індивідуальних і групових форм навчальної роботи, своєчасного контролю успішності студентів, надання педагогічної підтримки, створення умов для випереджаючого навчання тих, хто має здібності і цікавість до математики.

На нашу думку перспективи подальшої роботи над окресленою проблемою мають бути пов'язані з удосконаленням та створенням нових напрямків застосування інформаційних технологій та інноваційних методик навчання математики.

Література:

1. Атанов Г.А., Пустынникова И.Н. Обучение и искуственный интелект, или основы современной дидактики высшей школы. – Донецк: Изд-во ДОУ, 2002.– 504 с.
2. Жалдак М.І., Михалін Г.О. Елементи стохастики з комп'ютерною підтримкою: Посібник для вчітелів. – К.: НПУ ім. Драгоманова, 2000. –70 с.
3. Жалдак М.І., Кузьміна Н.М., Берлінська С.Ю. та ін. Теорія ймовірностей і математична статистика з елементами інформаційної технології. – К.: Вища школа, 1995. – 352 с.
4. Жалдак М.І., Горошко Ю.В. Програма GRAN I для вивчення математики в школі й вузі: Метод. рекомендації. – К.: КПДІ, 1992. – 48 с.
5. Козлакова Г.0. Теоретичні і методичні основи застосування інформаційних технологій у вищій технічній освіті. Монографія. – К.: ІЗМН, ВІПОЛ, 1997. – 179 с.
6. Машбиц Е.И Психолого-педагогические проблемы компьютери-зации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 297 с.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полант.– М.: Изд-ий центр «Академия». 2000. – 272 с.
8. Пресняков В.Ф., Підгаєцький В.В. Інформаційні технології та інструменти і проблеми гуманізації вищої гуманітарної освіти // Нові технології: Наук.–метод. збірник.– К.: ІЗМН, 1996.– Вип. 18. – 3 с.

УДК 37.026

О.О. Рембач
м. Вінниця

ДІАЛОГІЧНІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНО-ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МІЖНАРОДНИКІВ-АНАЛІТИКІВ

Культура ділового спілкування міжнародника-аналітика розглядається як професійно необхідна якість спеціаліста, показник його професійної зрілості та активності. Адекватні ціннісні орієнтації та гуманістична направленість взаємодії, спеціальні знання про ділове спілкування і відповідні комунікативні вміння складають зміст поняття "культура професійно-ділового спілкування". В контексті психолого-педагогічного підходу в структурі культури ділового спілкування міжнародника-аналітика можна виокремити два взаємопов'язаних, але якісно своєрідних аспекти, рівні або сторони: зовнішній (поведінковий, операційно-дійовий, технологічний), який охоплює способи та прийоми взаємодії, і внутрішній (особистісний, глибинний, мотиваційно-ціннісний, морально-етичний), який, описуючи мотиваційно-ціннісні диспозиції особистості, визначає спрямованість спілкування, вибір тих чи інших способів комунікативної взаємодії з партнерами.

Розвиток культури професійно-ділового спілкування міжнародника-аналітика визначається великою кількістю соціологічних, педагогічних та психологічних чинників, особливе місце серед яких належить системі педагогічної взаємодії суб'єктів виховного впливу (педагогічних працівників навчально-виховного закладу, засобів масової інформації тощо) з особистістю, її внутрішнім світом, соціальними настановами, ціннісними орієнтаціями, матеріальними і духовними потребами. Завдання

даної статті полягає у тому, щоб прослідкувати, яким чином і чому характер навчальної взаємодії виступає обов'язковим формуючим фактором характеристик культури професійно-ділового спілкування міжнародника-аналітика.

Як відомо, педагогічна взаємодія "… складає той важливий канал, по якому здійснюється соціальна організація поведінки та особистості учня, завдяки чому будь-яка ситуація в більшій чи меншій ступені стає ситуацією навчально-виховною" [7, 59]. Найважливішою характеристикою педагогічної взаємодії є роль у ній цілеспрямованих впливів. Будь-яка діяльність педагога, викладача, будь-який метод, прийом його роботи обов'язково залишають слід в групі чи особистості студента. Інколи ці зміни є наслідком мимовільних, незапланованих дій викладача, але нерідко педагог вдається до певних методів з метою здійснення певного впливу, переслідує мету викликати ті чи інші зміни в особистості студента чи всієї групи.

"Вплив – це процес (фізичний, хімічний, біологічний, символічний), який реалізується в ході взаємодії двох або більше систем, результатом якого є зміна стану хоча б однієї з них. Ефектом психологічного впливу відносно людини є зміна її суб'єктивних характеристик (потреб, установок, ставлень, здібностей, діяльності, поведінки і т.п.) в результаті взаємодії цієї людини з системою, з якою він спілкується" [5, 5]. Особливо важливе значення знання законів і практичних методів організації психологічного впливу набуває в тих сферах діяльності, де провідне місце має процес міжособистісного спілкування. До таких типів діяльності відноситься сфера педагогічної праці. Спілкування тут виступає основним засобом, через який здійснюється реалізація завдання навчання і виховання; сам вплив у цьому випадку, виступаючи результатом здійснення цілей спілкування, слугує вираженням психологічної ефективності і результативності цього спілкування як специфічного виду діяльності, характеризує його особистісно перетворюючий, виховуючий потенціал" [5, 4]. На думку вченого, проблема психологічного впливу може бути успішно вирішена, лише якщо розглядати його (вплив) як процес взаємодії, під час якого змінюються обидві сторони, а основним засобом такої взаємодії виступає спілкування з студентами при організації різних видів діяльності.

Як вже зазначалося, різноманітні форми психолого-педагогічного впливу завжди реалізуються у вигляді спілкування: спілкування викладача з студентом, вчителя з учнем. Проте, психолого-педагогічна теорія і практика вказують на те, що далеко не будь-яка дія може мати позитивний вплив (Г.О. Ковальов). Це стосується і характеру спілкування, яке, як свідчить аналіз досліджень психологів, не лише залежать від рівня розвитку і змісту спільної діяльності, але і певним чином впливає на спільну діяльність. "Це обумовлено тим, що спілкування протікає завжди в певних конкретних соціальних умовах і взаєминах, причому ці умови і взаємини є не зовнішніми, а навпаки, включаються в комунікативний процес. Вони включаються як засоби спілкування, але разом з тим і як внутрішні значення, цінності, норми, ролі людей, які вступають у спілкування. Саме це обумовлює не лише залежність спілкування від широкого соціального контексту, але і можливість його впливу на спільну діяльність і – більш широко – на систему соціальних взаємин" [1, 7].

В рамках схеми "спілкування-спільна діяльність" існує певна динаміка процесів, діє механізм взаємозв'язку. Характер спілкування впливає не лише на характер взаємин, які складаються між викладачем і студентом, але і на характер взаємин і ставлень у групі, студентському колективі. Отже, спілкування, таким чином, визначає характер педагогічної взаємодії, детермінує протікання навчально-виховного процесу.

Різні погляди вчених про зв'язок результатів впливу з типом реалізуючого його спілкування вже неодноразово висловлювались у філософській, психологічній та педагогічній літературі.

Як вказує аналіз досліджень, психолого-педагогічний вплив буде ефективним лише за умови його здійснення у формі діалогічного або суб'єкт-суб'єктного спілкування між учасниками навчально-виховного процесу. Структура педагогічного спілкування, а саме його монологічність чи діалогічність, виступають одним з важливих показників ефективності навчально-виховного процесу.

Діапазон аналізу діалога дуже широкий і коливається від спроб, виходячи з принципів діалога, побудувати загальнонаукову теорію людської взаємодії – до дослідженя мікроструктури мовленнєвого висловлювання. У наше завдання не входить детальний аналіз досліджень діалогу з точки зору філологів, лінгвістів, філософів. Найбільше нас цікавлять критерії діалогу як категорії навчально-виховного процесу.

Психологічними характеристиками або ознаками виховуючого діалогу виступають: встановлення взаємин, спільне бачення проблеми, обговорення ситуацій; рівність позицій вихователя і вихованця, умовами якої є визнання активної ролі вихованця в процесі виховання, взаємність взаємодії, і вміння вихователя побачити світ очима дитини [10].

"У навчальному спілкуванні долається протиріччя між спільним, соціальним по суті характером здобуванням знань і в практичній і науковій діяльності людей, і індивідуальним шляхом їх засвоєння. В процесі спілкування в навчальній групі створюються умови не лише виявлення та розвитку мовлення, мислення, особистості людини в діалозі, встановлення контакту та взаєморозуміння з іншими людьми, але актуалізуються і суспільні зв'язки, здійснюється "діалог з суспільством". Спілкуючись, учень чи студент, слухач не лише вчиться сам, але і вчить інших, обмінюючись своїми думками. Тим самим він ніби частково бере на себе функцію викладача, що незмірно підвищує соціальну значущість навчальної праці, яка стає більш свідомою та мотивованою" [3, 6]. "У спілкуванні "безлиці" значення перетворюються в особистісні смисли, навчальна інформація – в мої знання. Без залучення самих учнів/студентів в спілкування, без ставлення до них як рівноправних партнерів по спілкуванню не може бути повноцінного розвитку людини як суб'єкта, члена суспільства та професіонала, нема і активного, розвиваючого навчання" [3, 7]. "В навчальному процесі, – зазначає далі автор, – побудованому на принципі діалогічного спілкування, обоє стають суб'єктами діяльності, особистостями, якби рівноправними учасниками процесу навчання. Це один з основних напрямків гуманізації навчання, його олюднення" [3, 7].

Особливо яскраве, практично педагогічне звучання проблем *суб'єкт-суб'єктного спілкування* (без використання самого терміна) ми знаходимо в працях В.О. Сухомлинського. Можна навіть сказати, що вся педагогічна система В.О. Сухомлинського, по суті, базується на ідеї заміни традиційного суб'єкт-об'єктного контакту педагога з вихованцями іншою суб'єкт-суб'єктною формою. В працях В.О. Сухомлинського можна знайти ілюстрації практично всіх основних аспектів суб'єкт-суб'єктного спілкування, яке реалізується в контексті педагогічних проблем.

Г.О. Балл, не обмежуючись традиційним тлумаченням діалогу як форми спілкування, за якої її учасники обмінюються висловлюваннями або репліками, діалогічними – на відміну від монологічних вважає [2, с. 26]: по-перше, тип відносин індивідуальних або групових суб'єктів (у тім числі нерівних за соціальним статусом), який передбачає не лише взаємоповагу і наставлення на співпрацю, а й щиру готовність конструктивно скористатися у цій співпраці думками й пропозиціями один одного (і навіть істотно змінити свої позиції); по-друге, тип знання, що ідентифікує суперечливі якості у спробах чи результатах пізнання тих чи тих об'єктів і з'ясовує можливості, якщо не розв'язання цих суперечностей, то принаймні повнішого й глибшого розуміння зазначених об'єктів. Проте, вчений зазначає, що «діалогічна зорієнтованість педагогічного процесу не позбавляє його нормативно-монологічних складових, але вводить їх у діалогічну взаємодію з власне діалогічними складовими. При цьому як тільки заходиться про осмислення, обговорення й оцінювання монологічних складових змісту освіти, про рефлексію над ними (а її становленню педагог-гуманіст покликаний сприяти), – прерогативи діалогізму виявляються цілком збереженими» [2, 28].

С. Шеїн стверджує, що при монологізованому педагогічному спілкуванні руйнується можливість спільної взаємодії, етично повноцінного спілкування з учнями, відбуваються "зриви" в конфліктних ситуаціях, а спроби їх подолання мають прихований характер маніпулювання. Діалогічне ж спілкування передбачає встановлення відносин співпраці – спочатку через "прилаштування" до партнера по спілкуванню, безкорисно-альтруїстичне зосередження на ньому, а далі визнання принципової рівності особистісних (а не статусних) позицій педагога і учня, їх рівноцінності в довірчому діалозі і спільній творчості [15]. Основні характеристики діалогу за С. Шеїном відображені у таблиці 1.

Таблиця 1

Монолог	Діалог
Статусне домінування, “суб’єкт-об’єктні” відносини;	Особистісна рівність, “суб’єкт-суб’єктні» відносини;
Егоцентризм, зосередження на власних потребах, цілях і завданнях;	Центрація не лише на власних потребах, але і на потребах учнів, їх конвергенція;
Примус учнів через приховане маніпулювання або відкриту агресію;	Накопичення потенціалу згоди і співпраці;
Догматизм, надособистісна трансляція норм і знань, які підлягають безсуперечному копіюванню і засвоєнню;	Свобода дискусії, передача норм і знань як особистісно пережитого досвіду, що вимагає індивідуального осмислення;
Ригідність і стереотипність методів і прийомів впливу. Переважання дисциплінарних прийомів;	Прагнення до творчості, особистісного і професійного росту, імпровізаційність, експерементування. Переважання прийомів, що організовують самостійну діяльність учнів;
Суб’єктивізм і жорстка поляризація оцінок, вузький спектр критеріїв оцінки.	Прагнення до об’єктивного контролю результатів діяльності учнів, індивідуального підходу та врахування полімотивованості їхніх вчинків.

Схожої думки притримуються інші автори, які вважають, що “у монологічному спілкуванні відбувається поляризація за активністю: одні інструктують, наказують, диктують, інші – пасивно сприймають цей вплив; у діалогічному спілкуванні – активні всі, хто бере участь у конструктивному співробітництві” [9, 205]. У педагогічному діалозі відбувається “самовираження партнерів” [9, 205]. За визначенням авторів, діалогічне педагогічне спілкування – це тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечуючи суб’єкт-суб’єктний принцип взаємодії педагога та учнів. Основними ознаками діалогічного педагогічного спілкування виступають: визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра партнерів; домінанта педагога на співрозмовника і взаємовплив поглядів; модальність висловлювання і персоніфікація повідомлення; поліфонія взаємодії і надання вчителем розвиваючої допомоги; двоплановість позиції педагога у спілкуванні.

О.О. Родіонова вважає, що “діалогічне спілкування, на відміну від монологічного, характеризується тим, що зі сторони співрозмовника йде активно організуюче саму форму спілкування ставлення “до мене”, а не лише до предмета, про який йде мова. Діалогічна форма особистісного спілкування передбачає наявність деякої спільної колективної атмосфери спілкування, спільного “ми-переживання” комунікантів, яке має різноманітне забарвлення залежно від взаємоорієнтації смислових установок співрозмовників на спілкування, тобто залежно від особистісного завдання спілкування” [12, 191].

В контексті соціально-психологічних проблем, а саме соціально-психологічного навчання та його різновидів або форм, проблема суб’єкт-суб’єктної взаємодії розглядається та вирішується в працях Л.А. Петровської, Ю.М. Ємельянова, Ю.М. Жукова, Н.Н. Богомолової, Т.С. Яценко, та інших.

На думку М. Бубера, діалог, діалогічне спілкування є не лише пасивним сприйняттям, покірним розумінням іншого буття. Діалог є синонімом взаємної творчості, взаємного збагачення людей та конкретизацією, справжнім утіленням інтерсуб’єктивності. У справжньому діалозі люди творять одне одного й, водночас, своє спільне життя, не втрачаючи індивідуальності. Першим критерієм справжньої комунікації виступає суб’єкт-суб’єктне відношення. Його необхідним доповненням є інтерсуб’єктивність – тобто умова

взаємного “визнання” учасників комунікації як вільних, рівноправних суб’єктів. Ця друга головна структура пов’язана з першою таким чином: без взаємного визнання не може здійснюватися спів-буття людей і навпаки [11]. Взаємовплив в процесі спілкування людей відбувається лише якщо воно виступає їхнім дійсним співбуттям, незалежно від того, чи знали вони одне одного давно, чи щойно зустрілися; чи здійснюється воно за допомогою мови, чи супроводжується мовчанням; коли спілкування виступає як творчий процес, в якому руйнуються взаємні претензії, чи то об’єктивовані стосунки між людьми [11].

Принцип діалогу у вищезазначених розуміннях становить “гуманістичну альтернативу імперативним і маніпулятивним підходам у мікро- і макросоціальних стосунках, а також і байдужості до партнерів. У пізнавальній царині цей принцип протистоїть, з одного боку, авторитарським претензіям на осягнення абсолютної істини, а з іншого – характерному для ліберального світогляду радикальному релятивізмові, що від пошуку істини фактично взагалі відмовляється” [2, 26-27].

Діалогічні взаємини між учасниками педагогічного процесу розглядаються нами як бажана і необхідна умова підготовки студентів-міжнародників до майбутньої комунікативної дільності, розвитку компонентів культури професійно-ділового спілкування (операційно-технічного і особистісно-смислового).

Автор даного дослідження повністю поділяє точку зору, згідно якої суб’єкт-об’єктна взаємодія призводить до результату у вигляді репродуктивних утворень. І навпаки, ефекти продуктивні, творчі обов’язково пов’язані з вмінням викладача здійснювати взаємодію з студентом у формі суб’єкт-суб’єктної взаємодії або формі діалогу. Неможливо піддати жодним сумнівам той факт, що сприятливі взаємини між викладачем та студентом в педагогічному процесі необхідні для формування або ж психокорекції якостей особистості студента та його професійного становлення. “Особливості особистості, – зауважує В.М. Мясищев, – це продукт її взаємин з людьми в процесі розвитку, продукт впливу прикладу, прихильності, авторитета” [цит. по 13, 7].

Повертаючись до проблеми розвитку культури ділового спілкування міжнародника-аналітика, можна стверджувати, що вибір засобів психолого-педагогічного впливу буде залежати від того, які аспекти культури цікавлять нас в першу чергу. Якщо розвиток спрямований на оволодіння зовнішньою, операційно-технічною стороною поведінки більше відповідає суб’єкт-об’єктна форма взаємодії; відповідно суб’єкт-суб’єктні способи взаємодії асоціюються з розвитком суб’єкт-суб’єктної та особистісної (мотиваційно-ціннісної) складових культури. Розвиток культури ділового спілкування передбачає використання засобів, зорієнтованих як на розвиток суб’єкт-суб’єктної, особистісної або мотиваційно-ціннісної сторони культури, так і її суб’єкт-об’єктної, репродуктивної, операційної складової.

Підготовка студентів спеціальності “Міжнародна інформація” до майбутнього ділового спілкування передбачає не лише відпрацювання тих чи інших прийомів спілкування, “дресуру” соціальних вмінь та навичок, запам’ятовування правил ділового спілкування (підхід характерний для західних шкіл соціально-психологічного тренінгу), але й корекцію їх особистісних якостей, мотиваційно-ціннісних диспозицій, яка можлива лише за умови інтерсуб’єктивності педагогічної взаємодії. Завдяки їй утворюється спільне смислове поле людей, що спілкуються, виникає їхнє взаєморозуміння. При цьому реалізуються такі риси справді діалогічної взаємодії, як відкритість, спонтанність, довіра, співпереживання (емпатія), формуються базові ціннісні орієнтації, спрямованість особистості майбутнього спеціаліста на ту чи іншу духовну цінність, яка реалізується в конкретній діяльності.

“Ціннісно-смислова свідомість – моральна, політична, екологічна, естетична, релігійна – формується тільки тоді, коли вихователь вбачає у виховуваному принципово рівну собі, вільну у виборі цінностей людину, неповторну індивідуальність і психологічно унікальну особистість, з якою він, старший і більш досвідчений, мудрий, прагне поділитися своїми цінностями, котрі стали б спільними для них надбаннями, а значить увібрали в себе і особливості духовної позиції виховуваного” [4, 40].

Через діалог, творче міжособистісне спілкування і міжгрупову взаємодію, особистість

робить свої відносини з оточенням діалогічними. Адже діалог – категорія не лише психологічна, але і морально-етична. На думку Г.Я. Буша, "Рівень розвитку діалогічних взаємин конкретної людини з іншими людьми і з світом прямо пропорційний її людяності. Чим більше розвинені діалогічні відносини, тим менше передумов для виникнення антигуманних відносин" [цит. по 14, 56]. Отже, формування морально-етичних основ культури професійно-ділового спілкування не можливе без створенння атмосфери гуманності під час навчання у вузі. Окрім того, у навчально-виховновному процесі діалог є необхідною умовою бачення кожним із партнерів себе з боку, що дає можливість глибше проникнути у зміст своєї індивідуальності, у характерні прикмети своєї особистості. Повніше ідентифікувати себе з іншими.

Формуванню необхідних комунікативних якостей сприяють не лише зовнішні діалоги, але й внутрішні, які "продовжують і розвивають зміст зовнішніх діалогів (і готують нові) всередині індивідуального мислення, надаючи йому недогматичного, творчого характеру" [2, 28].

Для того, щоб здійснити психокорекцію ціннісних орієнтацій особистості студента, необхідно створити всі умови для розкриття її внутрішнього світу. Надзвичайно цікавою і плідною для осмислення процесу розвитку мотиваційно-ціннісної сторони культури ділового спілкування є відома думка М.М. Бахтіна про те, що діалог – це не просто засіб розкриття вже існуючого, готового характеру людини, адже у процесі діалогічного спілкування, яке є синонімом її справжнього буття, людина може повернутися до самої себе, до своєї автентичної сутності. Не можна зрозуміти іншу людину, "перетворивши її на об'єкт байдужого, нейтрального аналізу; не можна оволодіти нею шляхом співчуття. Ні, до неї можна підійти й розкрити, точніше, примусити її саму розкритися, лише шляхом спілкування з нею, діалогічно" [11].

Отже, формування професійно-ділового спілкування, зорієнтованого на партнера, перш за все, а вже потім на діяльність і результат, можливе лише за умов здійснення навчально-виховного процесу на основі суб'єкт-суб'єктних взаємин між викладачем і студентами, між студентом і одногрупниками. У свою чергу М. Бубер, прихильник "діалогічної філософії", зазначав, що утилітарно-функціональні форми спілкування, що є атрибутивними для "монологічного світу", аж ніяк не сприяють перетворенню індивіда в особистість, навпаки, постійно повертають його в царину індивідуалістичної свідомості. Витлумачена в такий спосіб індивідуальність займається виключно собою, своїм характером, національною належністю, творчістю й т.п. Іншими словами, уточнює свою думку Бубер, "індивідуальність (у монологічному світі) не бере участі в жодній реальності, не переймається жодною з них. Вона відмежовується від інших і хоче, завдяки цьому, придбати якнайбільше – шляхом пізнання та використання. Це її динаміка – відокремлення та присвоєння [як такі]". Тобто не тільки спілкування, але й усе життя у цьому світі підпорядковується загальному принципу, каже Бубер, редукованої кількісної конкретності, або все нівелюючому та атомізуючому принципу загальної користі. [11, 113-114].

Проте, навчальний діалог не лише сприяє психокорекції ціннісних орієнтацій студентів, але й формуванню комунікативно-мовленнєвих, перцептивно-когнітивних і діяльнісно-процесуальних вмінь студентів, які також виступають показником культури ділового спілкування. "Діалог в ситуації спілкування, – зазначає колектив авторів, – є не лише засобом навчання і виховання, він є ще і полігоном для мовленнєвої здатності учнів та умовою засвоєння ними законів людського спілкування. Засвоюючи знання, виробляючи навички та вміння в певній науковій області, учень одночасно засвоює правила мовленнєвої поведінки і, зокрема, правила діалогу. До цих правил відносяться здатність ясно викладати свої думки, будувати повні та чіткі висловлювання, приводити у відповідність вербальні та невербальні засоби, розуміти партнера (чути його, вловлювати не лише безпосереднє значення фраз, але і їх смисл), добиватися адекватного розуміння партнером смислу свого висловлювання.

Всі ці вміння в традиційних умовах навчання формуються в учнів стихійно, залежно від тих обставин, в які вони потрапляють, і тих вчителів та інших дорослих, з якими вони

спілкуються. Стикаючись з різними стилями комунікативної поведінки, учні розширюють свій соціальний досвід спілкування і несвідомо засвоюють моделі діалогічної взаємодії. При відсутності спеціального цілеспрямованого формування комунікативних вмінь ці моделі будуть, звичайно, тим досконалішими, чим ширший соціальний досвід спілкування, і чим більш репрезентативні ті типи комунікативної активності, які в ньому реалізуються. Характер комунікативної діяльності вчителя у спілкуванні з учнями на уроці відіграє в усьому цьому вирішальну роль" [6, 42].

Розвиток культури спілкування, ділового, зокрема, можливі не лише за умови цілеспрямованого навчання, але з урахуванням саморозвитку та самовиховання людини, які можливі лише за умови діалогічного спілкування з навколишнім світом.

Дослідження, присвячені проблематиці діалогічного спілкування в процесі навчально-виховної діяльності студента і викладача, учня і вчителя підтверджують тезу про те, що свідомість формується, розвивається і проявляється не лише в процесі предметної діяльності, дій з предметами зовнішнього світу, але і у спілкуванні, у його діалогічній, а не монологічній формі.

Проведений аналіз досліджень вказує на те, що діалогічність навчальної взаємодії створює умови для розвитку мотивації та творчого характеру учіння, для сприятливого емоційного клімату навчання і успішного перебігу соціально-психологічних процесів в студентському колективі, для максимальної орієнтації навчального процесу на індивідуальні та особистісні характеристики студентів. Розглянуті вище структурні елементи і параметри оцінки навчального діалогу слугують основою для розвитку складових компонентів культури професійно-ділового спілкування майбутнього спеціаліста. Психокорекція ціннісних орієнтацій, як і формування певних вмінь ділового спілкування у майбутнього міжнародника-аналітика, значною мірою залежать від типу взаємин, які створюються у колективі, від обраного стилю педагогічного спілкування.

Таким чином, діалогічність навчальної взаємодії забезпечує високий рівень активності особистості, як викладача так і студента, творчу продуктивну діяльність студента з самого початку засвоєння навчального матеріалу і на протязі всього навчання, створення направленості на власну продуктивну діяльність, сприятливий психологічний настрій, який є умовою повноти самої міжособистісної взаємодії, що "перетворює навчальну співпраця у фактор морального порядку, у фактор розвитку людських взаємин" [8, 21]. Завдяки діалогічній взаємодії, співпраці учасників навчально-виховного процесу створюються оптимальні умови для формування культури ділового спілкування – як багатокомпонентного явища з одночасним розвитком її мотиваційно-смислової і предметно-операційної сторін.

Література:

1. Андреева Г.М., Яноушек Я. Взаимосвязь общения и деятельности // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 6-24.
2. Балл Г.О. Гуманізація освіти в контексті сучасності: психолого-педагогічні орієнтири // Освіта і управління. – 1999. – №3. – С. 21-34.
3. Вербицкий А.А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения. – М.: Знание, 1990. – 64 с.
4. Киричук О.В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи./ За ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука, Р.М. Шамелашвілі. – К.: УЗМН, 1997. – С. 31-46.
5. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия (вместо введения) // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации: Сб. научн. тр. / Редкол.: А.А. Бодалев (отв. ред.) и др. – М.: Изд. АПН СССР, 1987. – С. 4-16.
6. Машбиць Е.И., Андриевская В.В., Комиссарова Е.Ю. Диалог в обучающей системе. – К.: Вища школа, Головное изд-во, 1980. – 184 с.
7. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 275с.
8. Панюшкин В.П. Освоение деятельности в условиях взаимодействия ученика с учителем // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М., 1980. – С. 16-22.

9. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
10. Петровская Л.А., Спиваковская А.С. Воспитание как общение-диалог // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 85-89.
11. Ситниченко Л.А. Першоджерела комунікативної філософії. –К.: Либідь, 1996. – 176 с.
12. Родионова Е.А. Общение как формирование личности // Психология формирования и развития личности. – С. 177-197.
13. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
14. Тодорова И.С. Психологические факторы подготовки будущих учителей к диалогическому общению: Дис. …. канд. психол. наук / НИИ психологии Мипросса УСССР. – 1988. – 172 с.
15. Шеин С.А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 44-52.

УДК 378.147

С.М. Рибак
м. Вінниця

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

Постановка проблеми: Дискретно-дисциплінарна модель реалізації змісту навчання досить тривалий час забезпечувала підготовку висококваліфікованих фахівців, які відповідали вимогам свого часу. Зміна соціально-економічних відносин спричинила зміну вимог до підготовки сучасного фахівця, що, в свою чергу, зумовлює необхідність використання сучасних освітніх технологій, які б забезпечили якісну професійну освіту та становлення людини як особистості.

Одним із перспективних напрямів удосконалення сучасної освіти є інтеграція навчальних дисциплін. Науково обґрунтовано, що інтеграція на різних рівнях усуває суперечності в няавній системі навчання між розрізненими знаннями, уміннями й необхідністю їхнього комплексного застосування на практиці [2, 48].

Аналіз останніх досліджень: Інтеграція навчальних дисциплін і синтез наукового знання на основі міжпредметних зв'язків мають об'єктивну основу: матеріальна єдність світу, що нас оточує, і цілісність людини. Значний внесок у розробку теоретико-методологічних аспектів дидактичної інтеграції зробили П.Р. Атутов, С.У. Гончаренко, Ю.Ц. Жидецький, В.Р. Ільченко, І.М. Козловська, С.Ф. Клепко. Питання інтеграції, системності та цілісності в теорії й практиці вищої школи висвітлено в працях В.Ю. Бикова, П.М. Воловика, О.В. Єремкіна, Д.В. Чернілевського, І.П. Яковлєва. Що ж до природничо-наукових та професійно-технічних дисциплін, то слід назвати наукові доробки таких учених, як М.М. Берулава, Р.С. Гуревич, О.С. Дубінчук, П.Г. Кулагін, В.М. Максимова, Н.М. Розенберг, П.І. Самойленко, Д.О. Тхоржевський, Г.М. Цибульська; впровадження інтеграції в навчальний процес вивчали Л.В. Вичорова, Є.М. Ромашенко, О.Г. Проказа.

Проте проблема використання інтеграції з метою формування узагальнених способів дій, розвитку міжпредметних умінь і навичок у навчально-виховному процесі вищої школи висвітлена ще недостатньо.

Тому **метою нашої статті** є використання інтегративного підходу до формування узагальнених умінь на лабораторних заняттях з природничих і технічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Сучасний рівень навчання вимагає пошуку таких оптимальних варіантів організації форм і методів навчального процесу, які б забезпечили соціальне замовлення відповідно до державних стандартів підготовки вчителя фізики. Встановлено, що продуктивність засвоєння знань та умінь пропорційна обсягу їхнього практичного застосування, який збільшується за рахунок інтегративного підходу до навчання [3, 122].

Аналіз програм, державних освітніх стандартів підготовки вчителя фізики засвідчив, що під час навчання в педагогічному закладі у студента повинні бути сформовані вміння, які є спільними не лише навчальних предметів, а й для групи предметів. Такі вміння називаються узагальненими. Вони мають властивість перенесення, тобто – міжпредметний характер [6, 161].

Для технічних і природничих дисциплін (фізики, електротехніки, радіоелектроніки) узагальненими є вміння працювати з лабораторним обладнанням, виконувати досліди, проводити спостереження, вимірювати фізичні величини та ін. Формування узагальнених умінь – тривалий і складний процес, який необхідно розпочати з першого року навчання студентів у вищому навчальному закладі. В зв'язку з цим викладачі різних дисциплін повинні виробити єдиний підхід до формування узагальнених умінь на заняттях, що, на наш погляд, прискорить процес набуття навичок, підвищить ступінь усвідомлення дій.

Вміння, яких повинні набути студенти, можна поділити на два рівні: базовий і творчий. Вміння першого рівня забезпечують технічну сторону творчої діяльності.

До них можна віднести такі:

1. Визначати мету роботи.
2. Обґрунтовувати вибір об'єкта і метода, який уможливлює досягнення мети.
3. Систематизувати результати досліджень і фіксувати висновки після проведення спостережень і експерименту.
4. Проводити вимірювання, одержувати експериментальні залежності між фізичними величинами.
5. Обробляти результати вимірювання з використанням комп'ютера та оцінювати їхню достовірність.
6. Проводити літературний пошук.

Базові вміння дозволяють узагальнювати, обробляти і представляти результати досліджень.

Аналіз звітів виконаних студентами лабораторних робіт, виявив відсутність стійких умінь, пов'язаних з плануванням і організацією досліджень, із систематизацією та вибором форми подання результатів, вимірювальних умінь.

Незважаючи на те, що кількість робіт, які виконують студенти за весь період навчання, значна, автоматичного формування вмінь узагальненого характеру не відбувається. Тому треба проводити цілеспрямоване навчання в цьому напрямі.

Звичайно, під час проведення лабораторних занять неможливо сформувати у студентів одночасно всі вміння і навички. Але створення міжпредметної програми формування узагальнених навчально-дослідницьких умінь студентів дасть змогу поступово і цілеспрямовано розширювати коло вмінь, що формуються, від семестру до семестру, від дисципліни до дисципліни. При цьому необхідно дотримуватись наступності та єдності вимог щодо їх формування.

Наше дослідження засвідчило, що формування узагальнених умінь в процесі навчання є успішним лише за умов інтегративного підходу до проведення лабораторних занять з різних дисциплін. З цією метою пропонуємо диференціювати лабораторні роботи з загальної фізики, методики викладання фізики, електротехніки, радіоелектроніки за такими тематичними напрямками:

Ознайомлювальні лабораторні роботи з курсу, що мають на меті вивчення конструкції вимірювальних приладів, електричних машин, трансформаторів та інших апаратів, вивчення елементної бази електроніки, визначення основних параметрів діодів, транзисторів, тиристорів і роботу з довідковою літературою. Під час ознайомлення з конструкцією вимірювальних механізмів різних видів, студент самостійно повинен визначити можливі несправності в роботі приладу або розглянути та запропонувати різноманітні методи їхнього усунення. Вивчення конструкції машин постійного і змінного струму, трансформаторів (електротехніка), вимірювальних приладів (загальна фізика), а також електронного осцилографа, генератора звукових коливань, генератора стандартних

сигналів (радіоелектроніка) передбачає самостійне вивчення їхньої внутрішньої будови. Це, за словами студентів, сприяє більшій впевненості в роботі з цими електротехнічними об'єктами, а також дає змогу краще зрозуміти експерименти, що проводяться в лабораторіях.

Обов'язковим елементом роботи є опрацювання студентами довідкової літератури, розшифровування позначень електронних, вимірювальних приладів, маркування електричних машин і апаратів.

Лабораторні роботи такого плану формують уміння користуватися приладами під час проведення досліджень, адже починають цикл практичної навчальної діяльності і є першою сходинкою до більш складної експериментальної роботи. Логічно поєднати вивчення конструкції приладів різних вимірювальних систем з розрахунком похибок вимірювань лабораторного практикуму із загальної фізики, вивчення конструкцій машин постійного і змінного струму й роботу з довідковою літературою (пропонуємо розшифрувати маркування машин на заняттях з електротехніки).

Отже, виконання таких лабораторних робіт дає змогу студентові задіяти асоціативну пам'ять та підвищити інтерес до подальшого вивчення дисципліни, задовольнити цікавість, допомагає працювати на перспективу, аналізувати випадки з практики, створює базу для подальшого сприйняття нової інформації.

Експериментальні лабораторні роботи належать до розряду традиційних (їх включено до навчальних програм).

Наприклад, в курсі „Електротехніка" вивчають режими роботи машин постійного і змінного струму (асинхронних чи синхронних), трансформатори, схеми релейно-контакторного керування двигунами тощо. Курс „Радіоелектроніка" передбачає дослідження вольт-амперних характеристик напівпровідникових, і електровакуумних приладів, схем підсилення і генерування електричних сигналів, а "Загальна фізика" – визначення температурної залежності опору металів, напівпровідників та електролітів.

Виконання цих робіт уможливлює формування умінь окреслювати мету експерименту, читати і складати схеми установок та здійснювати вимірювання, обраховувати похибки, аналізувати результати, оформляти звіт про виконану роботу.

Крім того, експериментальні роботи сприяють формуванню таких якостей особистості, як акуратність в роботі з приладами, організованість, наполегливість у досягненні мети.

Лабораторні роботи цього плану відповідають другому рівню засвоєння навчальної інформації за класифікацією В.П. Безпалька [1] – той, кого навчають, самостійно відтворює і застосовує інформацію в раніше розглянутих типових ситуаціях.

Для деяких студентів виконання таких експериментальних робіт спочатку асоціюється із заповненням відповідних таблиць та побудовою графіків через майже відсутнє вміння проаналізувати раніше вивчений матеріал і узгодити його з одержаними результатами експериментальних досліджень. Але поступово виконання робіт такого плану в процесі вивчення різних навчальних дисциплін стає більш свідомим.

Щоб сформувати певні уміння студентів, пропонуємо включати в роботи додаткові завдання. Так для формування уміння кодувати інформацію (перехід від вербального до наочного її подання) пропонуємо завдання у вигляді експериментальних задач.

Наприклад, під час виконання лабораторної роботи "Дослідження законів послідовного і паралельного з'єднань опорів" пропонуємо таку задачу (курс "Загальна фізика").

Є панель з трьох ламп, два вимикачі, джерело живлення, з'єднувальні провідники. З'єднайте з цих елементів коло так, щоб при одному положенні вимикачів лампи були увімкнені паралельно, а при іншому – послідовно. Намалюйте схему і перевірте її в роботі.

А виконуючи лабораторну роботу (курс "Електротехніка") "Дослідження трифазного асинхронного двигуна", пропонуємо таку задачу.

Визначте початки і кінці фазних обмоток статора трифазного асинхронного двигуна, використовуючи джерело змінного струму, вольтметр або лампочку та опір для обмеження струму. Накресліть схему дослідження і виконайте роботу експериментально.

У курсі "Радіоелектроніка" під час виконання роботи "Дослідження

напівпровідникового діода” пропонуємо студентам таку експериментальну задачу:

Складіть електричне коло і отримайте осцилограму однопівперіодного випрямлення струму. Що відбудеться із зображенням, якщо діод підігріти сірником або спиртівкою до температури понад 120°С? Поясніть явище, яке спостерігаєте.

Виконання робіт лише репродуктивного характеру не сприяє формуванню теоретичного стилю мислення студентів, розвитку їхніх творчих здібностей. Кожне виконане завдання повинно використовуватися викладачем як сходинка для розкриття перспектив формування нових мотивів діяльності перед тим, кого навчають. Формування узагальнених умінь здійснюється найбільш ефективно в проблемних ситуаціях, які стимулюють студентів, учнів до активного вибору і творчих пошуків нових способів отримання знань. З цією метою виконуємо ***проблемно-пошукові*** лабораторні роботи, які (як один з можливих варіантів) дають змогу навчити майбутнього вчителя методиці діагностики устаткування – сучасної побутової, шкільної електро- і радіотехніки. В процесі виконання таких робіт ставиться мета не перетворити вчителя в електромайстра чи наладчика електричних і електронних схем, а – розвинути пізнавальні, творчі здібності студента, його мислення. А це і є одним з пріоритетних завдань професійної підготовки вчителя.

Виконання лабораторних робіт із згаданих вище курсів (загальна фізика, радіоелектроніка, електротехніка, методика викладання фізики) не передбачає розв’язування студентом ситуацій, що пов’язані з відмовою роботи електричних схем чи окремих її частин. Традиційно студенту пропонуються для вивчення справна схема, прилад чи апарат. Тому ситуація непередбаченої відмови викликає у того, хто навчається, масу запитань, відповіді на які він не в змозі знайти через відсутність певних умінь і навичок.

Звичайно, в межах однієї дисципліни важко навчити студента методам діагностики, але, як показують дослідження, вміння, які систематично формуються при виконанні лабораторних робіт на заняттях з фізики, радіоелектроніки, електротехніки, основ охорони праці, технічних засобів навчання, набувають узагальненого характеру і стають корисними в процесі роботи з учнями в школі, в обладнанні й обслуговуванні кабінету фізики, в побуті.

Для формування вмінь самостійно виконувати роботу з тієї чи іншої тематики пропонуємо роботи ***навчально-дослідницького характеру***, в основі яких лежить дослідницький метод. Сутність дослідницького методу обумовлена його функціями, а саме: він забезпечує творче засвоєння знань, тобто навчає студентів застосовувати відомі знання для розв’язку проблемних задач і добувати нові знання; формує риси творчої діяльності; забезпечує оволодіння методами наукового пізнання в процесі діяльності. І, нарешті, він є умовою формування інтересу, потреби у самостійній творчій діяльності, самоконтролі.

Тобто такі роботи повинні сприяти формуванню в студентів цілого комплексу навчально-дослідницьких умінь, в тому числі операційних, організаційних, практичних, комунікативних [4], що, в свою чергу, зумовлює їхню структуру: вона повинна бути наближена до структури наукового дослідження, яке передбачає проходження всіх чи більшості його етапів. За методикою, запропонованою І.Я. Лернером, етапами дослідження є:

1. Спостереження і вивчення фактів і явищ.
2. Постановка проблеми.
3. Формування гіпотези.
4. Складання плану дослідження.
5. Виконання плану дослідження та перевірка розв’язку проблеми.
6. Формулювання розв’язку, пояснення.
7. Перевірка розв’язку і його пояснення.
8. Практичні висновки про можливості застосування отриманих знань.

Прикладом лабораторної роботи навчально-дослідницького характеру з курсу фізики може бути “Дослідження світіння лампи розжарення”.

Пропонуємо такі етапи її виконання:

1. Чому горить лампочка? (Цей етап передбачає проведення теоретичного дослідження).
2. Експериментально дослідити залежність температури нитки розжарення та сили

світла лампочки від напруги.

3. Виявити експериментально причини перегорання лампочки.
4. Запропонувати шляхи збільшення терміну використання лампочки.

В курсі “Радіоелектроніка” прикладом роботи навчально-дослідницького характеру є “Дослідження попереднього каскаду підсилювача на електронній лампі”.

Виконання даної роботи передбачає проходження таких етапів дослідження:

1. Теоретичне дослідження впливу перемикачів у колах анода, катода, вихідного кола на частотні характеристики підсилювача.
2. Експериментальне отримання частотних характеристик для можливих положень перемикачів зазначених кіл.
3. Проведення порівняльного аналізу теоретичних і експериментальних залежностей.
4. Формулювання висновків щодо можливостей отримання максимального коефіцієнта підсилення.
5. Практичне використання результатів дослідження.

Ці завдання можна виділити в окремі лабораторні роботи, які оцінюються за сукупністю всіх етапів їхнього виконання. Форма організаційних занять може бути індивідуальною або бригадною, що залежить від рівня знань і розвитку студентів.

Уведення елементів науково-дослідної роботи в лабораторні практикуми сприяє вирішенню завдань підготовки фахівців, які володіють дослідницькими вміннями, здатні творчо мислити, а отже, на достатньо професійному рівні працювати в національній школі майбутнього [5, 67].

Висновки. Результати дослідження доводять, що технологія навчання на основі інтеграції навчальних дисциплін під час побудови лабораторних занять забезпечує неперервність і наступність у формуванні узагальнених умінь, реалізує принципи зв’язку теорії з практикою, підвищує рівень мотивації до вивчення таких дисциплін, як загальна фізика, електротехніка, радіоелектроніка. Водночас це сприяє підготовці спеціалістів до майбутньої науково-дослідницької роботи.

Перспективи подальших досліджень. Планується розробити для студентів дидактичні матеріали, мета яких – формування узагальнених навчально-дослідницьких умінь протягом всього періоду навчання в педагогічному закладі та вироблення критеріїв визначення рівня сформованості узагальнених умінь.

Література:

1. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшая школа, 1989.
2. Гуревич Р.С., Коломієць А.М. Роль інтеграції навчальних знань у гуманізації технічної освіти. Неперервна освіта: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – 2002. – Вип. 3 (7).
3. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи. Монографія / За ред. С.У. Гончаренка. – Світ, 1999.
4. Литовченко В.Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР. – Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Минск. – 1990.
5. Сергієнко В.П. Наукові основи постановки і проведення лабораторного практикуму з курсу загальної фізики у педагогічному вищому навчальному закладі // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. вип.9. Серія: Педагогічні науки, 2001.
6. Усова А.В. Дидактические основы формирования у студентов обобщенных умений и навыков // Совершенствование педагогической работы в вузе. – Челябинск: Челябинский политехнический институт, 1979.

УДК 371.21:378.14

С.І. Романенко
м. Біла Церква

ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Головною метою навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах є виховання громадянина нової України, економічно грамотного, висококваліфікованого спеціаліста, економіста-творця, талановитого керівника, який допоможе своїй країні забезпечити майбутнє.

Найважливішою проблемою на цьому етапі є вирішення питань гуманізації освіти, за якої процес навчання і виховання, орієнтований на різносторонній розвиток особистості студента і ефективне оволодіння ним знаннями. Сучасне суспільство гостро потребує творчої особистості спеціаліста, але в умовах існуючої системи вищої освіти, з її жорсткою регламентацією процесу навчання дуже важко сформувати ініціативну, діяльну людину з яскраво вираженою творчою індивідуальністю, різносторонньо розвинену особистість, самостійного громадянина демократичного суспільства.

Завдання сучасної вищої школи можна успішно виконати лише шляхом обґрунтування концептуальних засад формування особистості професіонала на новій предметній основі, що передбачає індивідуалізацію навчальної, наукової та виробничої діяльності студента. Виконання цього завдання потребує, у свою чергу, оновлення системи освіти. Вона повинна стати більш гнучкою, відкритою, варіативною, забезпечувати індивідуально орієнтований підхід у підготовці особистості до подальшої життєдіяльності.

Роки навчання – важливий етап становлення майбутнього спеціаліста. Саме в цей період значною мірою розкриваються здібності, вдосконалюється інтелект, розширюється коло пізнання. Професійні знання, вміння та навички привласнюються студентом в особистісному контексті, а особистісне і професійне, взаємопроникаючи і збагачуючи одне одного, створюють неповторну, унікальну композицію його індивідуальних професійних якостей. З цього приводу В. Кремень, президент АПН України, в інтерв'ю журналістам зазначив, що головним завданням освіти і науки є розвиток індивідуума. Поряд з цим він зауважив: "Наші випускники з багатьох спеціальностей конкурентоспроможні. Природно, є в нашого вузівського утворення і мінуси. Серед основних – слабка індивідуалізація навчального процесу... Доки наша школа не формуватиме самодостатніх індивідуумів, про стабільну, з динамічним розвитком демократичну державу можемо лише мріяти" [7].

Індивідуалізація спрямовує навчально-виховний процес на розвиток своєрідності та неповторності кожного студента, виходячи з їхніх індивідуальних особливостей, розкриває можливості їх особистісного і професійного самовизначення.

Метою даної статті є здійснення теоретичного обґрунтування проблеми індивідуалізації навчання у вищій професійній школі. Реалізація мети передбачала виконання певних завдань:

- визначення історичної батьківщини індивідуалізованого навчання;
- виявлення основних принципів, напрямів, підходів індивідуалізації навчання, окреслених зарубіжною та вітчизняною педагогічною наукою;
- обґрунтування змісту поняття "індивідуалізація навчання".

Матеріали статті присвячені теоретичним засадам індивідуалізації навчання у вищих навчальних закладах, а тому вибір методів роботи з їх підготовки був адекватним меті та завданням. Ними були традиційно – педагогічні методи: вивчення та узагальнення педагогічного досвіду, першоджерел, аналіз, синтез [5].

Історичною батьківщиною індивідуалізованого навчання є Сполучені Штати Америки. При індивідуалізації навчання американські педагоги розробляють форми індивідуалізованої самостійної роботи в залежності від здібностей підготовки студентів і

цілей освіти, у тому числі і при використанні комп'ютерів; створюють індивідуальні програми з вибором форм і методів навчання й особливо у визначенні темпів проходження всього курсу підтримується ініціатива самих студентів.

На основі системного аналізу, представленого в дослідженні А.П. Захарової, можна стверджувати, що одним з популярних принципів індивідуалізації в педагогіці США є принцип збагачення (поповнення однакової для всіх програми), що припускає 2 види: горизонтальний (знання розширюються) і вертикальний (знання поглиблюються) [4].

Так студенти можуть працювати з програмою, що відповідає їхнім індивідуальним інтересам і професійним намірам. Уся система навчання спрямована на виховання насамперед повноцінного громадянина демократичного суспільства, підтримуються індивідуальні здібності, погляди особистості. На відміну від більшості університетів, де навчальна програма жорстко визначена для всіх студентів однієї спеціальності, американські університети не дотримуються єдиної, обов'язкової програми навчання. Визначаючи основні вимоги для одержання ступеня бакалавра, університет пропонує студенту на вибір велику кількість порівняно невеликих курсів з різних галузей знань, у тому числі курс з цивільного суспільства, правової держави, з міжнародних норм прав людини тощо, що сприяє різнобічному розвитку особистості студента як грамотного громадянина суспільства.

Розгляд основних концептуальних ідей індивідуалізації вищої освіти можна пов'язати з розвитком у США трьох основних напрямів:

- біхевіористична орієнтація (ідеї Д. Брунера, В. Скіннера). Предметом вивчення є вираження зовнішньої поведінки людини. Психологічні основи біхевіоризму є джерелом розробки персоналізованої системи навчання у вищій школі США. У даній системі той самий навчальний матеріал подається різним способом і його вивчення організується з урахуванням індивідуальних особливостей студентів;
- гуманістична орієнтація (ідеї А. Комбса, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса) Особистість студента розглядається як цілісне вираження його творчої потреби в самореалізації, що характеризується волею в самовираженні, творчій діяльності, прагненні до особистісного зростання, тобто як віяло можливостей, найважливіше з яких – становлення людини, реалізація її творчого потенціалу. Під впливом ідей гуманістичної психології в системі освіти вищих навчальних закладів США виникли групи "відкритого навчання", де студенти можуть вільно визначити свої науково-дослідні інтереси й у діалозі з викладачами осмислювати різні точки зору, критично аналізувати наукові позиції;
- когнітивний напрямок (школа Ж. Піаже, ідеї К. Левіна, Э. Толмена, гештальтпсихологія). З цими школами пов'язаний розвиток кібернетичного напрямку в теорії навчання, а також теорії когнітивної соціології і психології управління, наприклад, теорії соціальної справедливості Г. Теджфела, що виявили залежність поведінки індивіда від його суб'єктних уявлень. Представники напрямку розглядають розвиток індивідуальності в навчанні на основі розвитку мислення при інформаційному обміні [3].

Таким чином, на основі аналізу основних напрямів індивідуалізації навчання в США, можна констатувати, що вся система вищої освіти цієї країни має цілеспрямовану орієнтацію на особистість студента, розмаїтість форм, засобів і методів індивідуалізації навчання.

У вітчизняній науковій педагогічній думці, у практичній діяльності науково-педагогічних працівників, що забезпечують навчання студентів у вищій професійній школі, спостерігається інтерес до проблеми індивідуалізації навчання. Однак індивідуалізація навчання розглядається в тісному зв'язку з основною парадигмою освіти в Україні, тобто спостерігається тенденція розвитку індивідуалізації навчання, спрямованої на вирішення проблем гуманізації освіти, що зумовлює перебудову системи вищої освіти, розробку основних принципів її функціонування, орієнтованих на створення умов для становлення особистості студента як грамотного фахівця і самостійного громадянина демократичного суспільства.

Останнім часом більшість учених-педагогів доходять висновку, що треба перебудувати

навчальний процес не в напрямі вдосконалення програм, навчальних планів, модернізації підручників і т. ін., а насамперед у напрямі переорієнтації базових принципів і основних позицій професійної підготовки.

Це означає, що вища школа має реалізувати своє найголовніше завдання: не вчити студента, а навчити його вчитись, враховуючи особистість, індивідуальність. Викладач повинен не радити, що, як і коли робити, а показати альтернативу вибору, як її знайти, навчити самого процесу пошуку. Студент, у свою чергу, спираючись на знання та особистий досвід, вибирає і планує свої дії у навчанні. А це докорінно змінює самі стосунки "студент-викладач", їхні завдання та функції.

Основне в навчанні студентів – пошук і створення таких умов, що сприяли б формуванню творчої особистості освіченого, висококваліфікованого фахівця. А для цього необхідно широко впроваджувати індивідуалізацію навчання як одне з основних концептуальних положень перебудови навчання у вищій школі України.

У різні роки увага до індивідуалізації навчання то зростала, то знижувалась. До проблеми індивідуалізації навчання звертались у своїх творах такі видатні педагоги як М.Ф. Квінтиліан, Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський, Ш. Фур'є, П. Блонський, С. Шацький та ін. У психолого-педагогічній та методичній літературі по- різному трактують цю проблему. Здебільшого індивідуалізацію розуміють як метод, форму, шлях інтенсифікації навчання, інколи – як умову, напрям чи фактор активізації навчального пізнання. Деякі автори розуміють її як організаційний принцип, що реалізується в різних видах занять. З цього можна зробити декілька висновків: по-перше, різноманітність у трактуванні даного поняття породжувала неоднозначну оцінку дієвості та необхідності впровадження індивідуалізації навчання і багато напрямків та підходів у дослідженні цієї науково-практичної проблеми; по-друге, відсутність комплексного і системного дослідження та впровадження індивідуалізації в навчальний процес не сприяли його вдосконаленню.

Аналіз наукової і методичної психолого-педагогічної літератури, досвіду викладацької діяльності показує, що всі досягнення науковців і педагогів-практиків з індивідуалізації навчання можна об'єднати в два основних напрями й кілька підходів. Так, перший напрям – це конструювання навчального змісту, що дає змогу вибрати індивідуально значущі для професійного становлення програми підготовки і забезпечити їх засвоєння індивідуальними темпами. Він реалізується за допомогою: модульного навчання, програмованого навчання, індивідуального настановчого навчання, навчання відповідно до потреб, альтернативне навчання. Другий напрям – використання безпосереднього та опосередкованого спілкування педагога із студентами. Він, у свою чергу має кілька підходів: самостійна робота за індивідуальним планом, взаємонавчання, групове навчання, спільна наукова робота, навчання на робочих місцях чи навчання на відстані, тьюторіал [1].

У психолого-педагогічній літературі немає єдиного погляду на категорію "індивідуалізація навчання", її змістовий опис. Ми погоджуємось з думкою В.М. Володька та М.М. Солдатенка, що індивідуалізація навчання – це така система взаємодії між учасниками навчального процесу, коли найповніше використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку і гармонійного вдосконалення особистісної структури, ведуться пошуки засобів, що сприяли б формуванню індивідуального стилю діяльності майбутнього спеціаліста [1].

Комп'ютерні технології мають стати основою індивідуалізації навчального процесу вищої школи. До першочергових завдань, пов'язаних із вирішенням проблем інформатизації навчального процесу слід віднести теоретичне обґрунтування і практичну розробку комп'ютерно-орієнтованих систем навчання всіх навчальних дисциплін, що передбачає неантагоністичне раціональне поєднання традиційних дидактичних систем та нових інформаційних технологій, неруйнівне вбудовування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчально-пізнавальної діяльності в діючі системи навчання і виховання.

Технічний компонент забезпечує поряд з інтенсифікацією, раціоналізацією ще й

індивідуалізацію навчального процесу, більшу глибину, самостійність і свідомість у засвоєнні знань, формуванні умінь і навичок; більш надійний і індивідуальний контроль за знаннями; випереджуюче навчання на всіх етапах учіння; надійний дослідницький рівень навчання.

Проблема індивідуалізації навчання студентів вищих навчальних закладів є надзвичайно важливою, однак відсутні фундаментальні дослідження цього питання в теоретичному і практичному напрямах. Вивчались лише окремі її аспекти. В.М. Володько, М.М. Солдатенко обґрунтували загальну концепцію індивідуалізації навчання студентів. На основі існуючих в теорії і практиці навчання напрямків і підходів дали визначення даної категорії (визначення подане нами вище). О.М. Пєхота досліджувала питання індивідуалізації навчання студентів вищих педагогічних навчальних закладів, нею розроблена концепція індивідуалізації професійної підготовки вчителя, обґрунтована теоретична модель його індивідуальності. Л.Є. Смалько вивчала проблему індивідуалізації навчання в системі підготовки майбутнього педагога у вищій школі США. Проблема індивідуалізації навчання розглядалась на рівні загальноосвітньої школи. Так Т.М. Пазюченко досліджувала питання індивідуалізації профорієнтаційної роботи із старшокласниками. Л.І. Сексенбаєва обґрунтувала прогностичну модель, розробила методику індивідуалізації процесу навчання школярів у системі загальної середньої освіти. Автором розроблені різнорівневі програми індивідуалізації навчання, пакети їх технологічного забезпечення.

Сучасний університет повинен готувати активних людей, здатних розв'язувати життєві проблеми, діяти в нестандартних ситуаціях, самостійно мислити і приймати рішення, тобто людей творчих, здібних. Розвивати індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента, максимально виявити, ініціювати, використати індивідуальний досвід молодої людини, допомогти особистості пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватись – такі завдання повинен ставити перед собою кожен викладач вищого навчального закладу освіти [2].

Звичайно, робота в напрямі індивідуалізації навчання студентів починається з першого курсу. Індивідуальну роботу із студентами – першокурсниками можна поділити на чотири етапи:

✓ вивчення стилю мислення, мотиваційного та пізнавального напряму особистості; потенціалу нервової системи, уваги, особливостей пом'яті, комунікативних якостей, загальних якостей. Діяльність викладача та куратора на даному етапі включає в себе проведення зрізу знань, спостереження за роботою на семінарських та практичних заняттях та в позанавчальній діяльності, анкетування;

✓ зацікавленість студентів до самовивчення особистості, прищеплення навичок роботи над собою, аналіз вивчення особистості, експертні оцінки. Тут викладачі повинні дати студентам індивідуальні рекомендації, закріпити їх за кафедрами та науковими керівниками, організувати роботу спецкурсу з теорії та методики наукового дослідження;

✓ розробка програм розвитку та саморозвитку, визначення особливостей інтелекту, ступеня його адекватності (чи неадекватності) різними видами діяльності. Це найскладніший етап для викладача. Він містить складання освітніх програм для кожного студента з урахуванням розвитку тих чи інших якостей особистості;

✓ створення своєрідного "вектора розвитку", який будується від студента до визначення індивідуальних педагогічних застосувань, які сприяють його розвитку. На даному етапі відбувається коригування освітньої програми, залучення студентів до участі в олімпіадах, допомога в роботі при підготовці до наукових конференцій тощо [6].

Така робота викладача та куратора допоможе студентам успішно пройти адаптаційний період навчання в університеті.

Із зазначеного вище можна зробити такий **висновок**: індивідуалізація навчання у вищій школі – це:

- максимально можлива самостійність студентів у виборі шляхів і засобів практичної реалізації основних теоретичних положень матеріалу, що вивчається;
- надання можливості та створення умов для спеціалізації з окремих напрямків наук;
- реалізація особистих можливостей кожного: організаторських, методичних, наукових;
- самостійний вибір навчальних програм, підручників, методичної документації, а

також форм звітності та самоконтролю.

Література:

1. Володько В.М., Солдатенко М.М. Індивідуалізація навчання студентів // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С. 91-99.
2. Гордеева Н.Н. Индивидуализация обучения: опыт, реалии, перспективы // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 32-38.
3. Елманова В.К. Высшее образование за рубежом. МГУ – М., 1989. – 50 с.
4. Захарова А.П. Становление и развитие системы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в США: Автореферат : МГУ – М., !995. – 65 с.
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 2-е вид. – К., 1999. – 350 с.
6. Сердюкова Т. Шляхом до індивідуальності // Рідна школа. – 2000. – № 10. – С. 48-49.
7. http://sdpuo.org.ua/speech/leaders/3ccd3ec9/

УДК 371.3

Ю.А. Романенко
м. Донецьк

ДО ПРОБЛЕМИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ ХІМІЇ

Динаміка реформування суспільного життя нашої держави висуває перед педагогічною наукою нові завдання, спричинює нові технології в системі освіти. Це зумовлене тим, що система освіти і науки має не тільки постійно адаптуватися відповідно до соціально-економічної ситуації в державі, а й випереджати ці процеси, формуючи їхню суть і технічне забезпечення.

На підставі постанови Кабміну України “Про комплексний план заходів щодо розвитку загальної середньої освіти в 1999-2012 роках” (березень 1999р.), закону України “Про пріоритетні напрями розвитку науки й техніки” (липень 2001р.), були виділені основні пріоритетні напрями досліджень і завдання, що постали в процесі їхнього виконання. Серед них визначення педагогічних можливостей ефективного використання нових інформаційних технологій навчання та створення науково обґрунтованих нормативів діагностики та оцінювання навчальних досягнень [1, 8].

Особливого значення набуває проблема якості освіти та управління процесом відслідковування якості освіти. Нормативно-правові документи окреслюють основні проблеми якості освіти на сучасному етапі:

– якість освіти є національним пріоритетом;

– високий рівень якості освіти передбачає органічний зв’язок освіти та науки, педагогічної теорії та практики;

– модернізація системи освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до найновіших досягнень вітчизняної та світової науки, культури та соціальної політики.

Таким чином, якість освіти є об’єднуючим прогресивним фактором самоорганізованої загальноосвітньої системи, в якій основою всіх перетворень має стати реальне знання потенційних можливостей дітей, прогнозування потреб і моделей розвитку особистості.

З цих позицій якість освіти ми розглядаємо як сукупність властивостей освіти, що визначає її здатність задовольняти відповідні потреби особистості, суспільства, держави згідно з призначенням освіти.

Упродовж останніх двох років Міністерство освіти та науки України демонструє свою активну позицію у модернізації системи освіти, виявляє значну зацікавленість в оновленні стратегії освітньої реформи, в концептуальній реконструкції всіх своїх ланок на основі демократичних принципів, відкритості та прозорості управлінських рішень. Це підтверджує Національна доктрина розвитку освіти, яка окреслила напрям освітньої реформи на наступне

десятиріччя. Документ декларує важливість підвищення якості освіти та заснування центрів моніторингу якості освіти. Аналітика, прогноз, моніторинг – ключові позиції, що мають спрямувати пріоритет в організації наукових пошуків. Тому вирішення проблеми моніторингу є актуальним на сучасному етапі розвитку хімічної освіти.

У публікаціях з'явилося чимало праць, присвячених використанню моніторингу в педагогічних дослідженнях (Л.М. Гриневич [2], В.П. Безпалько [3], А.Н. Дахин [4,5], В.А. Кальней [6,7], О. Кас'янова [8], А.Н. Майоров [9], О.В. Матвієнко [10], С.Є. Шишов [6,7]). Ці роботи стосуються загальних питань педагогіки. Щодо методики хімії, то жодної наукової праці в цій галузі немає. Але кожний предмет має свої особливості і потребує вивчення питань спостереження, управління та контролю окремо.

Актуальність зазначеної проблеми і недостатня теоретична і практична розробленість зумовили вибір теми нашого дослідження. Мета статті полягає в розробці експерименту й теоретичному обґрунтуванні технології моніторингу результатів навчання хімії в загальноосвітніх школах.

Розв'язання проблеми моніторингу має принципове значення для подальшого розвитку вітчизняної методики викладання хімії в умовах прийняття стандарту загальної середньої хімічної освіти, впровадження системи зовнішнього тестування, введення державної атестації випускників загальноосвітніх закладів та заснування центрів моніторингу якості освіти в Україні. Розв'язання проблеми теоретико-методичних засад моніторингу рівня освіти визначає основні напрями практичного впровадження його провідних положень у процес навчання хімії в загальноосвітній школі. Діагностування в процесі моніторингу допоможе спланувати навчальну, методичну роботу; сформувати шляхи корекції визначених недоліків знань та умінь учнів; підвищити рівень знань учнів та ефективність навчання хімії.

У розв'язанні даної проблеми ми обмежилися питаннями визначення механізму, технології моніторингу, апробації розробленого інструмента (тестів) моніторингу навчання хімії, а також розробили програму експериментально-дослідницької роботи моніторингу навчання хімії в загальноосвітніх школах Ленінського районного відділу освіти м. Донецька.

Програма експериментально – дослідницької роботи у загальноосвітніх школах Ленінського району м. Донецька «Апробація теорії і механізму моніторингу навчання хімії в загальноосвітніх школах" розроблена фахівцями лабораторії тестових та інноваційних технологій при кафедрі органічної хімії Донецького національного університету.

Учасники експерименту: керівник Ленінського районного відділу освіти м.Донецька (Торчинович Н.И.), районний методичний кабінет (Захарова Т.А.), керівник методичного об'єднання вчителів хімії району Тахтамишева Н.В. (ЗШ № 45), вчителя хімії Кузура А.П. (гуманітарна гімназія «Гармонія»), Пучкова І.В. (ЗШ №28), Ісламова Н.В. (ЗШ №31), Гузун Г.В. (ЗШ №42), Антонюк С.М. (ЗШ №44), учні 8-11 класів загальноосвітніх шкіл № 28, 31, 42, 44, 45 і гуманітарної гімназії «Гармонія», фахівці кафедри органічної хімії Донецького національного університету, студенти й аспіранти.

Створені науково-обгрунтовані тематичні та підсумкові тести [11-14] мають характеристики якості, оформлені у вигляді статистичних сертифікатів, надійні та валідні за всіма параметрами. Створена методика статистичної обробки результатів тестування та визначення якості тестових завдань та тестів у цілому [15-16] дозволяє впорядкувати матрицю тестових результатів та обчислити: середній тестовий бал вибірки випробованих **X**, стандартне відхилення результатів випробованих $\mathbf{s_x}$, коефіцієнти валідності тестових завдань $\mathbf{r_x}$ (коефіцієнти кореляції відповідей випробованих на тестове завдання з їх тестовими балами), розрізнювальну здатність завдань (**РЗЗ**), а також коефіцієнти надійності тестів, які обчислювалися шістьма засобами.

Розроблені тести призначені для широкого використання вчителями у процесі навчання, систематизації, самоконтролю та контролю базових знань та вмінь учнів на уроках хімії. Тестові завдання розроблені для кожної навчальної теми і дозволяють використовувати їх при проведенні індивідуальних, групових, фронтальних робіт з учнями, на семінарських заняттях, заліках, контрольних та підсумкових уроках. Завдання мають різну складність, яка

відображається коефіцієнтом складності, і різну дидактичну мету: на відтворення навчального матеріалу; на застосування знань у стандартних ситуаціях (на розвиток розумової діяльності); на застосування знань у нестандартних ситуаціях (на творче осмислення). З метою ефективності використання розроблених тестів ми розробили методику та технологію тестування на уроках хімії [17].

Важливим етапом усіх методів педагогічного вимірювання є оцінювання, процедура якого полягає в конвертації одержаного під час вимірів первинного результату в нормовану шкалу балів – "оцінок". Використовуючи теорію шкалювання, вірогідність вгадування правильних відповідей та нормальний закон розподілу учнів за рівнем знань та завдань за трудністю, ми розробили шкалу конвертації тестових балів у звичайну 12-ти бальну систему оцінювання [11].

Розроблені тести, технологія тестування та шкала конвертації результатів дають змогу виконати моніторинг навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах, але здійснити його можливо за окремих умов, які ми скомпоновали і розробили технологію та механізм моніторингу навчання хімії [18]. На нашу думку, діагностування у процесі моніторингу допоможе спланувати навчальну, методичну роботу вчителів; визначити шляхи корекції недоліків знань, умінь та навичок учнів; підвищити рівень знань учнів та ефективність навчання хімії.

З дев'яти районів м. Донецька для апробації механізму моніторингу був обраний Ленінський районний відділ освіти як одна з ланок системи освіти України. Підбір семи експериментальних шкіл був проведений за напрямами:

– ранжування шкіл (центральні, сільські, гімназії);
– технічне забезпечення шкіл, хімічних кабінетів (прибори, реактиви, обладнання);
– бібліотечний фонд шкіл;
– викладацький склад (вчителя методисти, спеціалісти, вища категорія, 1 та 2 категорії);
– контингент учнів (експериментальні та контрольні класи, майже однакові за рівнем загальної успішності учнів);
– досягнення учнів та вчителів в галузі хімічної освіти.

Це проводилося з метою досягнення об'єктивності результатів експериментальної роботи. У результаті дослідження спостерігалося підвищення рівня знань з хімії як в експериментальних, так і в контрольних класах, що дало змогу переконатися в педагогічній доцільності тестування та апробації механізму моніторингу.

Так, базою експерименту з апробації теорії та механізму моніторингу навчання хімії в загальноосвітніх школах були обрані сім шкіл № 28, 31, 42, 44, 45 і гуманітарна гімназія «Гармонія» Ленінського районного відділу освіти м. Донецька.

Сім шкіл району, у яких не проводиться тестування, є контрольними. Результати навчання хімії контрольних шкіл, що організовуються за «традиційними» методами будуть порівняні з результатами навчання в експериментальних школах.

Календар експерименту

№	**Класи**	**Перший етап** *2003-2004 навчальний рік*		**Другий етап** *2004-2005 навчальний рік*	
		Березень 2004 р.	**Травень 2004 р.**	**Жовтень 2004 р.**	**Грудень 2004 р.**
1	8	Т.О. № 5	П.К. тест	**Т.О. №1**	Т.О. № 2
2	9	Т.О. № 3	П.К. тест	Т.О. № 1	Т.О. № 2
3	10	Т.О. № 4	П.К. тест	Т.О. № 1	Т.О. № 2
4	11	Т.О. № 5	П.К. тест	Т.О. № 1	Т.О. № 2

Де Т.О. – тематичне оцінювання, П.К. – підсумковий контрольний тест за рік.

До експерименту залучена загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №19 Київського району

м. Донецька як контрольна, з метою об'єктивності. У ній будуть виконані тематичні оцінювання за розробленими тестами:

- у трьох 8-х класах (7 тематичних оцінювань і підсумковий тест);
- у трьох 9-х класах (5 тематичних оцінювань і підсумковий тест);
- у двох 10-х класах (6 тематичних оцінювань і підсумковий тест);
- у двох 11-х класах (5 тематичних оцінювань і підсумковий тест).

Вибірка учнів достатня, щоб здійснити порівняння результатів методом кореляції.

Розподіл функціональних обов'язків. Представники районного відділу освіти контролюють ситуацію, не заважаючи навчальному процессу, виділяють час на уроках хімії для проведення тестування. Ніякого додаткового часу чи додаткових зусиль учнів не потрібно, тому що експеримент проводиться за рахунок часу, що відводиться програмою на контроль знань і повторення вивченого матеріалу. Оцінки учням виставляються за їхнім бажанням. Учителя хімії проводять тестування.

Представники університету готують бланки відповідей, надають методичні посібники, пропонують методику та технологію тестування, обробляють і обговорюють результати обробки з усіма учасниками експерименту.

Проведені засідання методичного об'єднання вчителів хімії району, обговорена технологія тестування, заплановані ключові події дослідницької роботи.

Таким чином, ми вперше запропонували експеримент з перевірки ефективності технології та механізму моніторингу навчання хімії в загальноосвітніх школах, об'єднавши зміст, форми та засоби навчання хімії, з метою обґрунтування теоретико-методичних засад моніторингу знань учнів з хімії. Перспективним у вирішені проблеми моніторингу хімічної освіти на наш погляд, є розробка концепції моніторингу якості загальної середньої хімічної освіти.

Література:

1. Мадзігон В.М. Педагогічна наука: пошуки, здобутки, завдання // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1-2 (34-35). – С.5-11.
2. Илюшина И. Образование в поисках справедливости // Корреспондент. – 2003. – № 25(64). – 1 июля 2003р. – С.39-40.
3. Беспалько В.П. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием// Мир образования. – 1996. – № 3. С.33-38.
4. Дахин А.Н. Педагогический мониторинг: концепция и применение// Школьные технологии. – 1997.- № 3. – С.39-42.
5. Дахин А.Н. Педагогические технологии: мониторинг успешности и эффективности учебной работы// Школьные технологии. – 1999. – № 1-2. – С.39-42.
6. Кальней В.А., Шишов С.Е. Технология мониторинга качества обучения в системе "учитель – ученик". – М.: Пед.общ-во России, 1999. – 86с.
7. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Пед.общ-во России, 2000. –320 с.
8. Касьянова О. Розробка і використання педагогічного моніторингу у навчально-виховному процесі // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С.36-38.
9. Майоров А.Н. Мониторинг и проблемы информационного обеспечения управления образованием // Школьные технологии. – 1999. – № 1-2. – С.46-60.
10. Матвієнко О.В. Моніторинг якості результатів навчання на основі ймовірнісно-статистичного підходу// Педагогіка і психологія. – 2001. – №1. – С.105-110.
11. Романенко Ю.А. Мониторинг знаний по химии: Для учащихся 8 классов. – В 4-х частях. – Донецк, ДонНУ, 2003. – 44 с.
12. Романенко Ю.А. Мониторинг знаний по химии: Для учащихся 9 классов. – В 4-х частях. – Донецк, ДонНУ, 2003. – 36 с.
13. Романенко Ю.А., Олейник Н.М. Мониторинг знаний по химии: Для учащихся 10 классов. – В 4-х частях. – Донецк, ДонНУ, 2003. – 44 с.
14. Романенко Ю.А., Олейник Н.М. Мониторинг знаний по химии: Для учащихся 11 классов. – В 4-х частях. – Донецк, ДонНУ, 2003. – 36 с.
15. Олійник М.М., Романенко Ю.А. Тест як інструмент кількісної діагностики рівня знань в сучасних технологіях навчання: Навчальний посібник зі спецкурсу для студентів педагогічних спеціальностей та викладачів. – Донецьк: ДонНУ, 2001. – 84 с.
16. Романенко Ю.А., Олійник М.М. Проблеми валідизації системи тестів з хімії для контролю знань

учнів загальноосвітньої школи// Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1-2 (34-35). – С.41-52.
17. Романенко Ю.А. Використання тестів на уроках хімії: Методичний посібник. – Донецьк: ДонНУ, 2002. – 91 с.
18. Романенко Ю.А. Технологія моніторингу освіти на регіональному рівні /Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб.наук.пр./Редкол.: Т.І.Сущенко (відп.ред.) та ін. – Київ-Запоріжжя. – 2002. – Вип. 24. – С. 60-63.

Т.В. Руденко
м. Миколаїв

ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ВИКЛАДАННІ КУРСУ ІНФОРМАТИКИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

До числа найбільш важливих напрямків розвитку вищої освіти належать її інформатизація і комп'ютеризація, фундаменталізація, гуманізація, забезпечення наступності і безперервності освіти, мобільності випускника школи і вузу, підвищення активності учнів і їх творчого потенціалу [3]. Однією з основних ланок сучасної системи навчання є особистістно-орієнтоване (індивідуально-розвиваюче) навчання.

Домінуюча тенденція традиційного навчання полягає в уявленні про те, що метою освіти є одержання наукових знань про навколишню дійсність, умінь і навичок, необхідних для практичного життя, орієнтації у світі явищ і процесів. Наслідком реалізації цієї мети є розгляд сутності знання в більшому ступені як предмета засвоєння й у недостатньому ступені як результату наукового пізнання. Освітній процес довгий час орієнтувався на створення однакових умов навчання для всіх, при якому кожний досягав запланованих результатів. У таких умовах викладання ряду дисциплін зводилося до адаптації учнів до реального життя. Учні сприймають наукові знання як зовнішні, стосовно нього області дійсності. Технологія освітнього процесу ґрунтувалася на ідеї педагогічного керування, формування, корекції особистості ззовні, без достатнього обліку і використання суб'єктного досвіду самого учня як активного творця власного розвитку (самоосвіти, самовиховання) [12, 32].

Навчання є одна з моделей пізнання, де відносини людини і світу відтворюються як об'єктно-суб'єктні відносини. Учень стає суб'єктом пізнання, тільки тоді, коли вивчить об'єктивні закони, використовуючи знання про оточуюче середовище у своїй діяльності [11, 65]. Подолання споконвічної відчуженості суб'єкта, який пізнає світ, можливо при зміні цілей навчання від освоєння знань, умінь і навичок у формі науково-теоретичного змісту науки, до мети розвитку самого учня як особистості, його здібностей, його творчого потенціалу [9, 117]. І тоді учень зможе оволодіти методом мислення сучасної науки, який підлягає розвитку і перетворенню в залежності від потреб пізнання і дії.

Багато вітчизняних і закордонних учених вивчають питання що пов'язані з теоріями особистості, закономірностями пізнання як суспільно -історичного і як творчого процесу (Б.Г. Ананьєв, К.А. Абульханова-Славська, Г. Айзенк, А. Бандура, Л.И. Божович, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Э.В. Ільєнков, А.Н. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, З.И. Калмикова, Е.А. Клімов, А. Маслоу, Н.А. Менчинська, В.С. Мерлін, Л.А. Регуш, С.Л. Рубінштейн, Н.Ф. Тализіна, М.А. Холодна, И.С. Якиманська й ін.).

Особистістно-орієнтоване навчання це таке навчання, де суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти [11].

Суб'єктність у діяльності, процесах прийняття рішень пов'язана, насамперед, з індивідуальними особливостями постановки і рішення задач (уявних і предметних). Суб'єктивне завжди зв'язано зі способами розв'язання проблем, способами реалізації індивідуальних особливостей людини, проявами його активної авторської позиції [4, 11]. Психолого-педагогічною практикою встановлено, що суб'єктне відношення до навчальної і трудової діяльності (як субъектно представлене розуміння людиною своїх можливостей і

свого місця в діяльності) обумовлено взаємодією ряду необхідного і достатнього числа параметрів: активності, спрямованості, усвідомленості, вмілості в діях і схильності до співробітництва (уміння координувати свої зусилля з зусиллями інших) [4]. Суб'єктну активність можна визначити в тих видах життєдіяльності, в яких людина може визначати для себе міру суб'єктної включеності, міру власної творчості при досягненні своїх цілей. При цьому субъектність можна розглядати як одну з граней суб'єктивності. А.К. Осницький визначає суб'єктивність як цілісну характеристику активності людини, що виявляється в діяльності і поводженні людини [4, 5]. Проблемою активності людини (її активної ролі в процесі життєдіяльності) досить успішно займалися багато вітчизняних психологів (Б.Г. Ананьєв, П.П. Блонський, Л.В. Виготський, А.В. Запорожець, А.Н. Леонтьєв, А.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн, А.А. Смирнов і інші), однак необхідні подальші дослідження з проблеми суб'єктної активності, тобто активності, що розвивається самим суб'єктом, їм організується і контролюється.

Таким чином, особистістно-орієнтоване навчання призначено забезпечити залучення суб'єкта в пізнавальну діяльність, ситуацію пошуку рішення і його самооцінку щодо виникаючих перешкод і можливостей їх подолання. Опора на діяльнісний принцип при дослідженні закономірностей становлення особистості дозволяє глибше зрозуміти психологічні механізми формування мети в поведінці особистості, краще розібратися в операціональному складі дій людини і класифікувати його особливості.

Ефективне включення діяльності в процес формування особистості припускає оптимальну як по змісту, так і за формою предметно-практичну діяльність.

Ціль розвиваючого навчання – розвиток особистості як процес і як результат. Особистості, по-перше, що володіє дослідницьким методом, тобто що уміє визначити проблему з навколишньої дійсності і проаналізувати її, сформулювати гіпотезу і шляхи рішення, здійснити необхідні розумові і практичні дії (у тому числі й у нестандартній ситуації), провести аналіз отриманих результатів; особистості, по-друге, глибоко моральної, здатної до гуманних вчинків, що володіє добрими почуттями і добрими судженнями [5, 91]. Виходячи з тісного взаємозв'язку теорії пізнання й особистісного розвитку далі досліджуються проблеми особистістно-орієнтованого навчання інформатиці.

Тривалий період часу зміст освіти дисципліни інформатики (як і ряду інших дисциплін) залишається практично байдужним до процесу одержання цього змісту, до формування особистості, яка розвивається. Зміст розкривається в основному в інформаційній формі, в формі готового результату. Як відомо, інформатика наука яка інтенсивно розвивається, особливо в прикладному її аспекті. Як наслідок, проекція змісту науки на навчальні дисципліни досить рухливий і не має чітких границь. Вважаємо, що зміст навчального матеріалу з інформатики повинен бути спрямованим на оволодіння загальними методами пошуку, добору, фіксації, збереження й обробки інформації з використанням засобів нових інформаційних технологій, тому що знання приватного характеру не можуть сприяти засвоєнню учнями наукового методу навчально-пізнавальної діяльності з використанням засобів нових інформаційних технологій.

Знання не стануть надбанням особистості і не зможуть сприяти розвитку здібностей учня, якщо їх об'єктивний зміст не одержить переломлення в його свідомості з погляду сфери їх цільового призначення, порівняльної переваги стосовно інших наукових представлень. Для людини як суб'єкта свідомість особливо істотна, тому що в ході рефлексії він формує і розвиває свої цілі (які можуть бути тільки усвідомленими), тобто цілі діяльності, спілкування, споглядання й інших видів активності [1, 20].

Визнання пізнавальної функції освіти лежить в основі проектування навчального предмета. Навчальний матеріал повинний не просто викладати систему знань, а особливим образом організовувати пізнання учнем вихідних, теоретично істотних властивостей і відносин об'єктів, умов їх перетворення. Основним джерелом становлення і розвитку пізнавальної активності є не сам учень, а організоване навчання. Система організації особистісної педагогічної взаємодії по інформатиці, на нашу думку, повинна будуватися у відповідності з наступними принципами: системності, формалізації, проблематизації,

модульності, ієрархічності структур і інформаційних процесів, діалогізації й індивідуалізації.

Проблема індивідуалізації навчання – одна з центральних психолого – педагогічних проблем.

Дидактичні аспекти проблеми індивідуалізації і диференціації навчання розглядаються в працях М. Анцибор, А.А. Бударного, А.А. Кірсанова,В.Н. Максимовой, М.И. Махмутова, Е.С. Рабунського, І.Э. Унта, В.А. Сухомлинського, В.В. Серікова, Н.М. Шахмаєва й ін.

Індивідуалізація навчання будь-якому предмету передбачає і його диференціацію, яку слід розуміти як всебічну приступність і результативність навчання для всіх учнів і для кожного з них окремо [6].

Спосіб організації навчального процесу, суть якого виявлення й облік індивідуально-типологічних якостей особистості (здібностей, схильностей, особливостей інтелектуальної діяльності), є диференціація. При такому підході індивідуалізація навчання розглядається як мета, а диференціація – засіб досягнення мети (В.М. Монахов, М.Н. Скаткін, В.А. Орлов, І. Унт і ін.).

Індивідуалізація навчання, заснована на суб'єктному підході, націлена на створення умов для розкриття і формування індивідуальності кожного учня. Важливо відзначити, що під словом "індивідуальність" маються на увазі, по-перше, високий рівень продуктивності взаємин особистості з навколишнім світом і самим собою і, по-друге, її самобутність, яскраво виражена індивідуальна своєрідність Відповідно, адресатом освітнього процесу виявляються індивідуальні психологічні ресурси кожного учня. Бути суб'єктом – це означає бути ініціатором власної активності. Д.А. Белухін у роботі "Основи особистістно-орієнтованої педагогіки" звертається до феномена індивідуалізації. Індивідуальність, на його думку, – це характеристика людини з боку його соціально значимих відмінностей від інших людей, своєрідність психіки й особистості індивіда, її неповторність [7, 64].

Індивідуалізація навчання – одне з обов'язкових вимог педагогіки. Реалізація цієї вимоги завжди залежала не тільки від специфіки педагогічної системи, але й у більшій мірі від викладача, від його уміння максимально адаптувати процес вивчення дисципліни до індивідуальних особливостей учнів. При використанні будь-яких форм і методів навчання неможливо, звичайно, врахувати всі індивідуальні особливості студента.. Існує можливість враховувати індивідуальні особливості не кожного окремо, а груп учнів, що володіють подібними особливостями. Для цього необхідно відробити класифікацію, створити діагностичний інструментарій, скомплектувати різнорівневі завдання, що виявляють ступінь індивідуальності студента.

Індивідуальний підхід може бути розглянутий як один з основних принципів навчання. У цьому випадку він розуміється як орієнтація на індивідуально-психологічні особливості навчальної діяльності студентів, включення їх у навчальний процес.

В даний час психологи і педагоги все частіше звертають увагу на необхідність обліку індивідуальних пізнавальних стилів (ІПС) у навчанні, зокрема когнітивних (індивідуально-своєрідних способах переробки інформації) [8]. Когнітивні стилі оцінюються в порівнянні з індивідуальними здібностями пізнавальних процесів як інтелектуальна активність більш високого порядку і розглядаються як прояв особистісної організації людини в цілому. Ступінь виразності стильових властивостей звичайно виявляється в психологічних закономірностях. Проблематика когнітивних стилів займає визначене місце в наукових дослідженнях психологічних дисциплін. Галузь що вивчає когнітивні стилі, активно розробляється десятиліттями як за рубежем, в працях Г. Уіткіна, Гудінафа, Дюка, Фатерсона і багатьох інших, а також у вітчизняній психології – Колга В.А., Палей А.І., Селіванов В.В., Холодна М.А., Єгорова М.С. і ін.

Питання про когнітивні стилі виникло у психології давно, але воно не цілком вивчено, не розроблено системно, і не викладено досить прагматично, щоб бути включеним у конкретну методику індивідуалізованого навчання інформатиці. Однак в останні роки застосування емпіричних даних, що базуються на психологічних дослідженнях, стало все більше визивати інтерес методистів, педагогів і вчених, які погоджуються з тим, що опора на

когнітивні стилі має важливе значення для оволодіння інформацією з використанням сучасних інформаційних технологій.

Експериментальні дані підтвержують можливість реалізації особистістно-орієнтованого навчання на основі початкової діагностики в курсі когнитивної когнітології. Це виявляється в наступному: аналіз потреб дозволяє будувати навчальний процес з урахуванням визначених мотивів до навчання, орінтувати їх на вивчення та застосування можливосте й інформатики в тих галузях, до яких учні проявили найбільший інтерес. З одного боку потрібно враховувати структуру інтересів учнів, з другого – перебудувати її з виходом на вивчення інформатики як найважливішого інструменту для розв'язання задач професійної спрямованості та подальшого професійного зростання.

Когнитивні стилі процесу пізнання об'єктивно уявлявляє собою основу успішного овладіння тою, чи іншої галуззю знань. Урахування особливостей когнитивних стилів учнів в процесі засвоєння знань з інформатики передбачає (разом з іншими психологичними особливостями учнів) застосування індивідуалізованих методів, прийомів та технологій навчання. При цьому важливо враховувати той фактор, як індивідуальна неповторність особистості учня (наприклад, способи сприйняття інформації, стилі мислення та ін.). Таким чином, важливого значення набуває особистістно-орієнтований підхід до навчання.

На наш погляд, облік когнітивних особливостей студентів у сполученні з іншими індивідуальними особливостями дозволить значною мірою підвищити ефективність навчального процесу, а зміст процесу освіти все більше буде відповідати сучасним цілям навчання.

Коротко звернемося до структурних компонентів змісту освіти.

Будь-яка предметна діяльність людини так чи інакше відображується в системі знань. Варто враховувати той факт, що інтерес у молодого покоління до окремих розділів інформатики виникає, як правило, задовго до вивчення інформатики як окремого навчального предмета. Безсумнівно, самостійне і досить тривале вивчення основ інформатики відображується на змісті суб'єктного досвіду. До моменту навчання у вузі такого роду досвід може бути значним і мати ряд індивідуальних особливостей. Зміст суб'єктного досвіду містить [11]: уявлення, поняття; операції, прийоми, правила виконання дій; емоційні коди (особистісні змісти, установки, стереотипи). Усі ці складові можуть бути представлені по-різному, але обов'язково у взаємозв'язку. Цілісні об'єкти свідомості, що утворяться як результат освоєння знань про визначену область діяльності, являють собою з'єднання зовнішніх вимог до діяльності суб'єкта і суб'єктивно-ціннісної орієнтації людини [10, 16]. Вважаємо за можливе, а в ряді випадків і необхідним, надання учням і студентам можливості вибирати опорні знання з максимальною орієнтацією на суб'єктний досвід, з обліком їхніх когнітивних особливостей.

У навчанні студентів специфічним образом будується сам процес засвоєння знань, що зв'язано з активною позицією досить дорослої людини стосовно свого навчання і самоосвіти, а також з наявністю життєвого і предметного досвіду (в інформатиці це відбиває найбільш істотним образом), що змінюється і поглиблює зміст отриманих знань. У меншому ступені ці проблеми стосуються і шкільної освіти, але заперечення цих проблем у повному обсязі вважаємо неможливим. Для забезпечення індивідуального підходу в навчанні необхідна наявність диференційованого представлення навчального матеріалу і способів залучення суб'єкта в навчальну діяльність. Наприклад, це можуть бути форми представлення від загального до частки і навпаки, порівняльний аналіз аналогічних способів представлення й обробки інформації з колективним або індивідуальним обговоренням, організація дискусій по способах вирішення конкретних проблем і т.д.

Другим компонентом змісту навчання виступають репродуктивні уміння (як специфічно предметного, так і загальнавчального характеру), якими повинний опанувати учень у процесі навчання. У розвиваючому навчанні знання виступають засобом розвитку і формування умінь. Уміння це освоєний суб'єктом спосіб виконання дій, забезпечений сукупністю придбаних знань і навичок. Уміння формуються шляхом вправ і створюють

можливості виконання дій не тільки в звичних, але й в умовах, що змінюються, формуючи тим самим досвід творчої діяльності [5, 92].

Відповідно до концепції навчальної діяльності В.В. Давидова [2], при розв'язанні навчальних задач учень повинен знаходити загальний спосіб (принцип) підходу до конкретно-приватних задач визначеного класу. Навчальна задача вирішується через системи навчальних дій, а основна навчальна дія перетворення проблемної ситуації, що входить у задачу.

Щоб зробити учня справжнім суб'єктом навчальної діяльності, необхідно і достатньо навчити його предметному знанню, організованому по теоретичному типу [11, 68]. Таким чином, зберігається розуміння навчальної діяльності як пізнавальної, але побудованої на основі теоретичних узагальнень. При цьому варто пам'ятати, що не будь-які знання, навіть організовані в систему, будуть засвоєні учнем, а тільки лише ті, котрі входять до складу суб'єктного (індивідуально-значимого) досвіду учня.

Процес самостійного розв'язання задач включає проблемність як необхідну умову здійснення діяльності людиною. Психологічна природа самостійного пошуку рішень пов'язана з умінням людини вирватися зі звичного кола відомих, стандартних рішень, побачити проблему в новій системі відносин і зв'язків. Іноді може виникнути деяке протиріччя між звичним способом діяльності і поставленою метою. Для того щоб учень міг активно включитися в процес рішення проблеми, йому необхідно побачити деяку можливість її самостійного рішення, побудувати вихідну гіпотезу і прогнозувати деякий результат. Це можливо завдяки ефективному сполученню індивідуальних, колективних форм навчання з використанням індуктивних і дедуктивних методів викладання навчального матеріалу.

Як відомо, третім компонентом змісту навчання є уміння творчого типу, опановуючи якими студент або учень одержує суб'єктивно нове знання шляхом самостійного пошуку. Головною ознакою прояву творчості є новизна (для самого суб'єкта) отриманого продукту. Неодмінна умова творчої діяльності наявність утруднень у ході пізнавального процесу. Таким чином, формування творчих умінь вимагає спеціально сформульованих навчальних проблем. В інформатиці для цієї мети можуть послужити задачі оптимізації різних категорій.

Традиційне навчання спирається головним чином на процеси сприйняття, уваги і пам'яті, сучасне розуміння розвитку особистості підвищує вимоги до гнучкості мислення учнів. Перехід від інформації до її застосування опосередковується думкою, що і робить інформацію осмисленим знанням. Щоб одержати статус знання, осмисленого відображення дійсності, інформація із самого початку повинна як би примірюватися до дії, засвоюватися в контексті. Застосування інформації означає використання знань у функції засобу регуляції діяльності. Позитивну роль у засвоєнні теоретичних основ комп'ютерного перетворення інформації може зіграти вивчення загальних принципів функціонування засобів нових інформаційних технологій.

Значний внесок у розвиток творчого компонента людини, яка навчається,, як відомо, вносить вірно організований процес формування дії моделювання. Це дозволяє учневі робити самостійні висновки з приводу факторів, що роблять вплив на протікання процесу або події. Вважаємо, що основна увага повинна бути приділена інтерактивній роботі з комп'ютером, тому що в процесі взаємодії суб'єкт здобуває навички прийняття рішень, висування і перевірки гіпотез на основі обчислювального експерименту. Це дозволяє учневі познайомитися з можливостями, що відкриває комп'ютер для збору, збереження, переробки інформації і забезпечення швидкого доступу до неї. Можна висловити припущення, що ретельна і правильно організована робота з комп'ютерними моделями дозволить не тільки навчити учнів уникнути в майбутньому необґрунтованого використання або перебільшення можливостей обчислювальної техніки, але і виховати моральні оцінки ролі сучасних інформаційних технологій у життєдіяльності сучасної людини.

Мета навчання це досягнення визначених ефектів навчання просування учня в розвитку його пізнавальної, емоційної і практичної, тобто операційної сфери. Названі типи ефектів

знаходяться в органічному взаємозв'язку. Знання властивостей і відносин досліджуваних об'єктів є, з одного боку, результат дії (і, зокрема, пізнавальних, дослідницьких дій), а з інший основа для побудови нової діяльності. Оцінка значимості об'єкта дослідження визначає вибір напрямків дій.

У способах навчальної діяльності відображується суб'єктивна переробка індивідом навчального матеріалу, саме в ньому фіксується рівень його розумового розвитку. Отже, повинна бути передбачена можливість використання різних способів оволодіння предметним матеріалом, на основі обліку індивідуальних когнітивних особливостей учня, тому що ці індивідуальні особливості є засобом реалізації його пізнавальної активності, його субъектности. На етапі пояснення нового матеріалу доцільно вибирати форми подачі інформації, відповідно до домінуючих когнітивних стилів студентів, на етапі контролю знань – широку варіативність задач, на етапі закріплення нового матеріалу запропоновані задачі повинні сприяти розширенню пізнавальних стратегій, розвиткові найбільш кращих когнітивних здібностей учнів. Вибір способу навчальної роботи повинний бути закладений у самому змісті завдань, інструментальні засоби інформатики дозволяють здійснити цю ідею різноманітними способами. Крім того, повинні бути розроблені психолого-педагогічні умови, що стимулюють учнів до використання і вибору найбільш раціональних, особистістно значимих способів. Організація особистістно-орієнтованого навчання передбачає розробку педагогічних технологій, метою яких (на всіх етапах навчання) є не безпосереднє нагромадження знань і умінь, а постійне збагачення досвідом творчості; формування механізму самоорганізації і самореалізації особистості.

Література:

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Издательство Институт практической психологии. – Воронеж: НПО Модэк, 1996. – 392 с.
2. Давыдов В.В. Учебная деятельность, состояние и проблемы исследования // Вопр. психологии. – 1991. – № 6.
3. Косов Б.Б. Обобщенность содержания высшего образования как фактор его развития // Вопр. психологии. – 1995. – № 6. – С. 9-20.
4. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопр. психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.
5. Соломатин А.М. Развивающее обучение в системе современного педагогического образования // Образовательные стандарты и развитие личности. Часть1. (Многоуровневое высшее педагогическое образование). – Выпуск 13. – Омск: Изд-во Омского госпедуниверситета, 1995. – С. 90-93.
6. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990
7. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики // Курс лекций. – Часть 1. – М., 1996.
8. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
9. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1981.
10. Чекалева Н.В. Методологические основы образовательно-профессиональной подготовки студентов педагогических вузов // Образовательные стандарты и развитие личности. Часть1. (Многоуровневое высшее педагогическое образование). – Выпуск 13. – Омск: Изд-во Омского госпедуниверситета, 1995. – С. 14-17.
11. Якиманская И.С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопр. психологии. – 1994. – № 2. – С. 64-76.
12. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопр. психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-42.
13. http://www.omgpu.omsk.edu/library/tree/inf/nito/it_sb2/
14. http://www.bytic.ru/cue99M/f49u77qb4.html

УДК 378.14:347.96(410)

В.В. Сасімова
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ-ЮРИСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Мета цієї статті полягає в тому, щоб проаналізувати особливості організації навчання майбутніх юристів бакалаврського рівня в університетах Великої Британії.

Нові вимоги суспільно-економічного розвитку України до підготовки кадрів зумовлюють використання результатів досліджень професійної порівняльної педагогіки, завданням якої перед усім є визначення переваг і недоліків професійної підготовки працівників різних країн на основі порівняльного дослідження.

Порівняльний аналіз у міжнародному плані, співпраця українських та іноземних фахівців з професійної педагогіки є необхідним засобом рентабельного підходу до модернізації системи професійної освіти в Україні.

Утвердження України як самостійної держави, перехід її економіки до ринкових відносин спричинили кардинальні зміни у суспільному житті, зумовили перегляд характеру функціонування всіх соціальних інститутів, структур та системи професійної освіти зокрема.

Використання зарубіжного досвіду в нашій державі реалізується у контексті положень Указу Президента “Про основні напрями реформування професійної освіти в Україні”, Закону України “Про освіту” та інших нормативних і правових документів.

Система підготовки юристів-бакалаврів у Великій Британії варта уваги багатьох фахівців, насамперед завдяки економічним показникам цієї країни. Одним із головних чинників досягнень Великої Британії (поряд з увагою до науки, досліджень технології майбутнього, значним збільшенням затрат на науково-дослідні розробки) є підготовка юридичних кадрів, які беруть безпосередню участь у процесі захищення матеріальних благ громадян країни та наданні юридичних послуг, що забезпечують попит населення. Нині науковцями всього світу порушується питання розробки нового інструментарію пізнання.

Виявлення принципів та закономірностей успішного розвитку і функціонування професійної освіти у Великій Британії може стати цим новим інструментарієм пізнання і зміни існуючої практики в Україні, тим більше, що однією з найважливіших функцій порівняльних педагогічних досліджень є прогностична, а саме механізм реалізації цієї прогностичної функції стає виявлення принципів та законів явища, що досліджується, тому що лише знання закону явища дає можливість ймовірно передбачити хід процесу.

Система юридичної освіти у Великій Британії має специфічний характер організації і відрізняється від організації навчальних закладів в інших країнах світу. Згідно з прийнятою системою в 1968 році кожний вищий навчальний заклад освіти у Великобританії, який готує фахівців з вищою освітою, має автономне право самостійно визначати зміст, а також обсяг професійної підготовки спеціалістів, методи навчання, правила вступу, надання академічних ступенів з урахуванням традицій, досвіду, структури студентського та професорсько-викладацького складу, та інших показників [8, 108].

Установа, яка здійснює акредитацію вищих навчальних закладів, не торкається прерогатив певного університету з питань спеціалізації, а лише визначає якість підготовки спеціалістів з певної спеціальності та її відповідність до рівня підготовки у вищому навчальному закладі. Такою установою у Великій Британії є Рада з питань якості вищої освіти (HEQC).

Протягом багатьох століть вищими навчальними юридичними закладами у Великій Британії вважалися університети, оскільки тільки тут майбутні юристи здобували освіту, яка дає право на отримання вченого ступеня та подальшого професійного становлення. Вона починається після отримання середньої освіти – свідоцтва про освіту підвищеного рівня (General Certificate of Education) [таблиця 1].

Система професійної освіти юристів у Великій Британії є ступеневою, і реалізується через різноманітне за змістом і термінами навчання, послідовне виконання освітньо-професійних програм юридичного напряму для баристерів та соліситорів. Кожний навчальний заклад юридичного профілю Великої Британії має свою власну гнучку програму з професійної підготовки юристів, яка визначає зміст освітнього і професійного курсу для кожного кваліфікаційного рівня.

Ступенева професійна освіта юристів зосереджує свої зусилля на забезпеченні повноцінної освіти як в теоретичному так і практичному аспектах. Структура навчальних курсів англійських університетів та їх зміст характеризується значною різноманітністю, тому, при існуючих розбіжностях, про структуру навчальних курсів та їх зміст можна говорити тільки в загальних рисах.

На сьогодні існує три основних рівня підготовки юристів:

– перший рівень пропонує отримання науковий ступень бакалавра наук або мистецтв (L.L.B.) у трьохрічний термін на стаціонарі та чотири роки заочно;

– другий рівень має на увазі отримання ступеня магістра права (L.L.M.), на базі вже закінченої вищої освіти з права (аспірантура);

– третій просунутий рівень, найвищій, пропонує отримання ступеня доктора наук (D. Phil.).

Перший рівень: (Undergraduate Course). Як правило, першим кроком до здобуття професійної кваліфікації у Великій Британії є отримання першого ступеня: бакалавр права. Цей курс триває від трьох до чотирьох років, його можна вивчати в університетах, юридичних коледжах і школах.

У Шотландії ступінь з права, що надає можливість надалі отримати професійну кваліфікацію, можна здобути лише в певних університетах або через складення професійних іспитів в Юридичному Товаристві Шотландії.

Важлива особливість змісту навчання в університетах Великій Британії – це існування курсів різних рівнів навчання. Курс права може вивчатися на загальному рівні та на рівні з відзнакою. Теоретичний курс, розрахований на отримання ступеня з відзнакою, має на увазі поглиблене вивчення дуже обмеженої кількості предметів з права (частіше всього 1-2), та курс на отримання ступеня загального рівня, який передбачає загальне вивчення предметів. Фактично, курс на ступінь з відзнакою представляє собою вузькоспеціалізований навчальний курс з одним чи двома головними предметами та кількома допоміжними. Курс загального рівня включає більш широке коло предметів для навчання з меншою спеціалізацією. Наявність в англійських університетах курсів різних рівнів представляє собою диференціацію в плані отримання різного об’єму знань, нерівноцінної освіти для студентів з різними можливостями та потребами [1, 67].

Більшість окремих курсів на отримання ступеня права містять обов’язкові предмети з права та предмети за вибором. Існує практика поєднання вивчення права з іншими предметами, наприклад, з політологією чи сучасними мовами. В окремих випадках додатковим предметом може бути хімія, що пропонує факультет права Брістольського університету. Закінчення такого курсу дає право претендувати на, так званий, “об’єднаний ступінь”. Взагалі ступінь з права – це зазвичай “бакалавр права” (L.L.B.) або ж “бакалавр мистецтв” (B.A.).

Здобуття наукового ступеню у сфері права – це найбільш розповсюджений спосіб набуття професійної кваліфікації у Великій Британії. Процес навчання та отримання професійної кваліфікації майбутніми юристами включає в себе три етапи:

1) академічний етап (теоретичний);

2) етап професійної підготовки;

3) етап учнівства.

Перший етап підготовки, відомий як “академічний етап” – це трьох – чотирьох річний термін навчання. Навчальний курс бакалаврського рівня передбачає вивчення семи основних предметів: конституційне право, адміністративне право, права людини, право Європейського

Союзу, контрактне право, кримінальне право, земельне право, трастове право, також право нерухомості та власності, юридичну практику та два предмети на вибір: професійна етика; інвестиційний бізнес; закон Європейського Економічного Співтовариства. Причина такого вибору заключається в тому, що більшість науковців Великої Британії вважають зазначені вище предмети базовими. Спеціаліст-юрист, в якій би він сфері не працював, має знати основу юридичних наук, які визначають правову систему Великої Британії [11].

За висловлюваннями відомих юристів, основу правової системи Великої Британії становлять чотири базові ланки права: договірне право, деліктне право, право власності та кримінальне право.

Студенти юридичних факультетів британських університетів вивчають базові гуманітарні галузі правової системи Великої Британії як основні дисципліни вже на першому курсі. Ці дисципліни містять в собі принципи та концепції, які є базовими для багатьох юридичних напрямів, або самі по собі є важливою складовою юридичної системи Великої Британії. Звідси і прагматизм судження про обов'язковість вивчення цих дисциплін.

Аналіз навчальних програм юридичних факультетів Великої Британії показав, що в навчальних програмах на вивчення семи базових дисциплін юридичного спрямування відводиться ½ всього часу денної форми навчання та 3/8 всього часу заочної форми навчання. В університетах Великої Британії прийнята балова система оцінювання. На ступінь бакалавра права загальна сума балів за сім основних юридичних дисциплін має становити 240 балів на 360-480-балову програму, в тому числі за перший рік навчання на такому курсі – не менше 180 балів, за другий рік – 60 балів [11].

Британські учені, які займаються проблемами юридичної освіти, окрім розподілу загальних етапів навчання (академічного та професійного), диференціюють його за такими аспектами, як зміст, вимоги та характер професійного і академічного навантаження. Виділяють чотири напрямки: 1) спеціалізований курс – професійно спрямоване навчання на вивчення одної дисципліни; 2) змішаний курс, коли право вивчається як одна з низки обов'язкових дисциплін; 3) право як додатковий предмет, що вивчається як супутня дисципліна базового предмета; 4) професійне навчання, спрямоване на отримання суто професійних вмінь та навичок для подальшої практики у сфері юриспруденції.

Особливість побудови навчальних програм юридичних відділень у Великій Британії пов'язана із співвідношенням між загальноосвітніми і спеціальними дисциплінами та послідовністю їх вивчення. Як свідчить аналіз навчальних планів, найбільш поширеною і важливою тенденцією у виборі змісту освіти є забезпечення широкої загальної підготовки студентів.

По-перше, широка загальна освіта створює базу для виявлення індивідуальних здібностей та інтересів студентів, що забезпечує оптимальний і свідомий вибір професії. По-друге, така освіта є основою для розвитку творчого мислення, оскільки дає широке уявлення про явища та предмети, що полегшує встановлення взаємозв'язків між ними, сприяючи тим самим знаходженню нестандартних рішень різних задач, що для майбутнього адвоката може бути вирішальним.

По-третє, широка базова освіта значним чином визначає здатність для подальшого навчання, тобто полегшує неперервну освіту, яка, як відомо, є одним із шляхів реалізації задоволення зростаючих вимог для майбутніх спеціалістів, їх пристосування до життя в умовах швидких змін попиту на ринку праці. Тільки всебічна освіта спроможна підготувати людину до майбутнього.

У Великій Британії тенденція до широкої базової освіти виявилась, зокрема, у гуманітаризації технічної освіти та технізації гуманітарної.

Для кожного з видів визначається загальний зміст та спосіб виявлення в цій сфері діяльності, яка для певного ступеня має свої вимоги. Відповідно, на здобуття різних ступенів існують затверджені програмні вимоги щодо професійної та інтелектуальної відповідності студента.

Слід зазначити, що коефіцієнт важливості відводиться не на окремий навчальний

модуль, а охоплює зміст навчання в гуманітарному аспекті. Дані свідчать про те, що послідовність змісту навчання та затверджених вимог для отримання певного рівня навчання мають різні вимоги, щодо гуманітарної спрямованості курсу.

Заключним етапом академічного навчання набуття професійної кваліфікації є успішне проходження курсу "загального професійного іспиту", наприкінці якого відбувається остаточна спеціалізація: соліситори обирають юридичний практичний курс (the Legal Practice Course) та майбутні баристери обирають професійний курс адвокатів (the Bar Vocational Course). Цей курс реалізують майже всі навчальні заклади юридичного профілю у Великій Британії [таблиця 1].

Курс "загального професійного іспиту" є також альтернативним етапом навчання для студентів, які вже мають перший університетський ступінь, ступінь бакалавра, з будь-яких наук, окрім права [таблиця 1]. Цей курс забезпечує проходження академічного етапу юридичної освіти, його ще називають "післяступеневим" дипломом з права. Метою цього курсу є виявлення рівня професійних знань та вмінь студента, який вступає на практичний етап навчання

Другий етап має на увазі професійний курс підготовки – однорічний курс юридичної практики, який дає право отримати науковий ступінь, або диплом, або свідоцтво чи здати кваліфікаційний екзамен. Після отримання звання юриста (баристера чи соліситора) особа, яка збирається практикувати в Англії або Уельсі, мусить провести дванадцять місяців як учень у палаті адвокатів. Третій етап – етап учнівства.

Щоб здобути професійну кваліфікацію правознавця студенти мають отримати перший науковий ступінь в галузі права "бакалавр права" (L.L.B.). Перш ніж перейти на професійну стадію, тобто спеціалізований курс, що веде до здобуття кваліфікації юриста студенти мають отримати членство в корпусі. На цій стадії навчання відбувається вибір спеціалізації баристера чи соліситора.

Студенти, які бажають отримати кваліфікацію баристера чи соліситора, повинні скласти іспити з цих базових дисциплін, адже вони є важливими при проходженні професійного іспиту. Обидві спільноти юристів: баристерів та соліситорів, мають свої окремі повністю незалежні програми прийняття до професії.

У Великій Британії паралельно з загальновідомими університетами існують установи не університетського характеру (non-university) – дві дуже важливі складові структури підготовки юристів. Юридичне товариство (The Law Society) – товариство соліситорів і товариство баристерів – (The General Council of the Bar), або, як ще їх називали – школи баристерів. Ці публічні установи існують поруч з юридичними факультетами, юридичними школами, університетами та коледжами і є важливою складову повної, досконалої структури юридичної освіти Великої Британії. В повноваження Ради юридичної освіти Великій Британії (Council of Legal Education) входить координування питань стосовно організації останньої стадії здобуття професійної кваліфікації [7, 57].

Студенти, які обрали професію соліситора вступають до Юридичного товариства (the Law Society), а баристери – до однієї з чотирьох шкіл баристерів (Inns of Court), де вони проходять однорічний термін професійного навчання та Загальний Професійний Іспит (Common Professional Examination, CPE), і за результатами іспиту отримують відповідну кваліфікацію.

Історично склалося, що баристер допускався до практики тільки в тому випадку, якщо "був призваний" у професію Судовим Іном. Судові Іни – це школи-гільдії. Це чотири впливові корпорації, які відомі під назвою – Лінкольнська школа-гільдія (Lincoln's Inn), Середній Темпіль (Middle Temple), Внутрішній Темпіль (Inner Temple) та Греєвська школа-гільдія(Grays's Inn).

Як вже зазначалось, всі соліситори також проходять дворічний заключний курс Юридичного товариства (Law Society's Finals Course) та складають екзамени з 7 юридичних дисциплін, враховуючи етику та звітність.

Відповідно до чинного законодавства Великої Британії Юридичне товариство наділено

значними правами в здійсненні контролю за діяльністю соліситрів. Воно реєструє кожного соліситора, який склав кваліфікаційні іспити, та веде реєстр, куди заносяться особисті дані про соліситорів. Окрім того, Юридичне товариство відповідає за страхування соліситорів на випадок спричинення шкоди клієнтам. Воно проводить перевірку діяльності соліситрів, приймає рішення з питань ведення ними бухгалтерських звітів згідно з прибутками та встановлює дисциплінарні та професійні вимоги до соліситорів.

Згідно з так званим "навчальним контрактом", соліситори два роки працюють в юридичній конторі під керівництвом дипломованого, досвідченого адвоката, який має кілька років професійного досвіду [таблиця 1], набуваючи тим самим практичний досвід в різних сферах юриспруденції. На цій стадії навчання їх називають соліситорами-практикантами.

На звання юриста (соліситора чи баристера) мають право атестуватись і фахівці з науковими ступенями не в галузі права або незатвердженими ступенями [7, 53].

Слід відмітити, що в цілому переліку спеціалізацій навчальний план передбачає отримання не тільки ступеня, але й диплому. Престиж диплому значно нижче престижу ступеня. Однак іноді отримання диплому оцінюється як більш високе досягнення для тих, хто вже має ступінь.

В системі професійної освіти юристів Великій Британії особливе місце займають курси, які готують студентів до отримання дипломів або сертифікатів. Вони розраховані на скорочений термін навчання, що передбачає вивчення кількох дисциплін без складання випускних екзаменів, або їх складання на нижчому рівні, ніж на ступінь з відзнакою чи на звичайний ступінь. Більшість коротких курсів перебувають у сфері спеціалізованих предметів і є курсами "після набуття досвіду". Їхньою метою є оновлення та розширення фахового досвіду. Проте більшість коротких курсів тривають лише один-два дні, також є дещо довші курси.

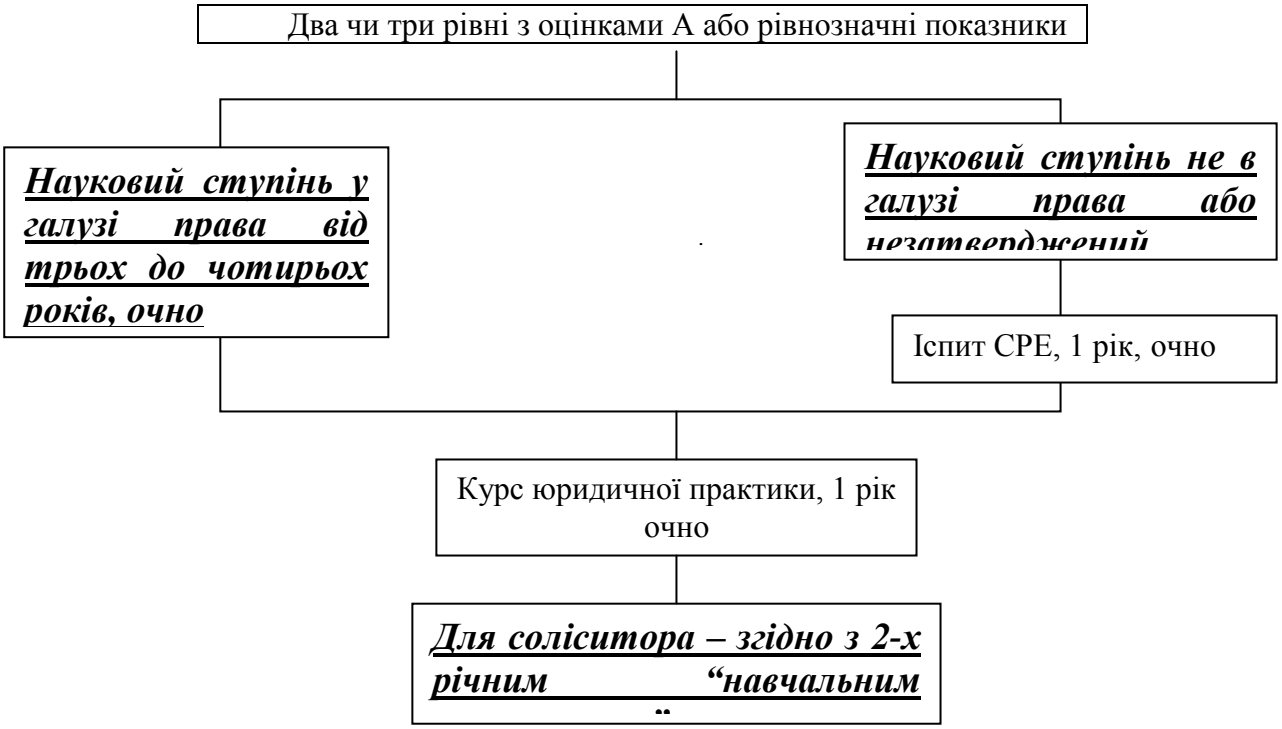
Аналіз навчальних програм відділень права найвідоміших університетів Великої Британії підкреслює переваги ступеневої системи освіти, яка передбачає взаємоузгодженість та наступність програм на кожному рівні.

Очевидно, що багаторівнева освіта забезпечує гнучкість підготовки фахівців, можливість пошуку роботи після не дуже тривалого періоду навчання, а також можливість у будь-який момент продовжити навчання. Це полегшує пристосування спеціалістів до потреб економіки і ринку праці. При цьому наявність базового етапу вищої освіти, на якому ще не конкретизується спеціалізація, дозволяє при бажанні відносно легко змінити спеціальність. Крім того, багаторівневість професійної освіти юристів Великої Британії створює широкі можливості для задоволення інтересів особи.

Підсумовуючи викладене вище, доцільно підкреслити, що методологічне підґрунтя професійної освіти юристів Великої Британії базується на практичному забезпеченні наукових засад неперервної освіти і навчання: гнучкості в тому, що стосується розподілу часу між теорією та практикою, і зокрема забезпечення чергування періодів навчання і роботи протягом всього життя; сприяння поєднання неперервної освіти з трудовою діяльністю; полегшений перехід від одного виду або рівня юридичної освіти до іншого; досягнення більшого взаємозв'язку між системами освіти і її соціальним, культурним та економічним середовищем. Сучасна система знань професійної освіти юристів Великої Британії формується переважно на засадах їх інтеграції й синтезу, отже виникають нові навчальні курси факультети, дослідні інститути, які будуються за принципом інтенсивних міждисциплінарних предметних зв'язків та кореляцій.

В подальшому ми передбачаємо здійснити аналіз та узагальнення досвіду Великої Британії з питання професійної підготовки юристів та розробити рекомендації щодо застосування найбільш ефективних ідей та педагогічних методів у сучасних вищих навчальних закладах юридичного напряму в Україні.

Таблиця 1



Література:

1. Барбарига А.А. Британские университеты. – М, – 1979. – 127 с.
2. Кудін В.О. Освіта в інформаційному суспільстві. – Київ, – 1998. – 160 с.
3. Aspects of Britain. Education After 16. – London: HMSO, 1996.
4. Aspects of Britain. Education. – London: HMSO, 1996.
5. Breadly, A. Cownie, F. Masson, J. Neal, A. Newell D. How to Study Law. – London: Sweet & Maxwell, 1995.
6. British Qualifications 29th Edition. – London: KOGAN PAGE, 2000.
7. Eisenmann, Charles. The University Teaching of Social Sciences. Law: Report prepared by Charles Eisenmann for the International Association of Legal Science. – Paris: UNESCO, 1973. – 182 p.
8. Grubb, W. Norton, Ryan, Paul. The Roles of Education for Vocational Education and Training. – London, 1999.
9. Reform and Changes in Higher Education: International Perspectives. / ed. By James E. Mauch, Paula L.W.: Garland Publishing, Inc. New York & London, 1995.
10. World Guide to Higher Education. A Comparative Survey of Systems, Degrees and Qualifications. – London: UNESCO, 2001.
11. www.barcouncil.org.uk – Education and Training Department.

УДК 631. 15/16: 378. 14

В.І. Свистун
м. Київ

МЕТОДИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ-АГРАРІЇВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Підготовка фахівців-аграріїв до управлінської діяльності є важливою проблемою розвитку кадрового потенціалу менеджменту АПК. Процес підготовки нової генерації управлінських кадрів у вищих аграрних закладах освіти потребує зростання якості знань, докорінного оновлення професійно-управлінської підготовки, створення системи виявлення та добору сільської молоді з особистісними якостями лідерів.

У дослідженнях і публікаціях науковців в останні роки розглядаються різні питання проблем вищої школи: педагогіки вищої школи, організації навчально-виховного процесу (А.М. Алексюк, В.А. Козаков, Н.Г. Ничкало, І.Ф. Прокопенко), технології психолого-педагогічної підготовки фахівця (Г.О. Балл, І.А. Зазюн, В.О. Семиченко, С.О.Сисоєва), психолого-педагогічних аспектів підготовки керівників (О.І. Кульчицька, В.І. Луговий, О.Г. Романовський, А.В. Троцко) тощо. Однак проблеми вищої аграрної освіти в цілому, і управлінської підготовки майбутніх аграріїв – керівників, зокрема, ще не знайшли належного відображення в педагогічній теорії і практиці. Хоча в цьому є нагальна потреба: за даними економістів-науковців: “У галузевому аспекті кваліфікаційний рівень продуктивного людського капіталу, задіяного у сільськогосподарському виробництві, найнижчий по країні. Питома вага спеціалістів з вищою освітою в сільському господарстві становить лише 5,5%, і це найнижчий рівень серед усіх галузей економіки...” [2].

Стаття розглядає проблему пошуку ефективних форм і методів навчання майбутніх фахівців сільського господарства виконанню управлінських функцій, що є неповністю дослідженою частиною загальної проблеми підготовки фахівців вищих аграрних закладів освіти.

Виклад основного матеріалу. XXI сторіччя буде сторіччям людського виміру економіки, за свідченнями фахівців в галузі менеджменту. Вже зараз можна стверджувати, що головною умовою розвитку організації є не успішна динаміка економічних показників, а якість людських ресурсів. Теоретики і практики менеджменту на перше місце в основних умовах стабільного росту підприємства висувають – динамічне новаторське керівництво, визнання за співробітниками права на участь в справах підприємства, загальну систему цінностей в організації і сильну внутрішню організаційну культуру.

Управлінські кадри, – за визначенням “Економічної енциклопедії”, – це працівники матеріального і нематеріального виробництва, діяльність яких пов’язана з виконанням управлінських функцій [4]. В сільському господарстві управлінські функції на різних рівнях виконують не тільки фахівці, що мають спеціалізацію менеджера, а й, які закінчили факультети агрономічний, зооінженерний, ветеринарної медицини, механізації сільського господарства тощо. Тому навчання цих фахівців, щоб відповідати новим умовам діяльності, має поєднувати професійну підготовку, спрямовану на отримання нових знань, із **загальноуправлінською**, орієнтованою, насамперед, на формування особистості сучасного керівника, розвиток умінь і навичок організаційно-управлінської діяльності.

Грамотна робота керівника – це основа підвищення ефективності будь-якого сільськогосподарського підприємства. Підготовка майбутнього фахівця-аграрія до управлінської діяльності в умовах ринкових відносин передбачає формування управлінця принципово нового типу з розвинутим стратегічним і інноваційним мисленням; який вміє грамотно виробляти управлінські рішення і приймати на себе відповідальність за наслідки; здатного швидко адаптуватися до нових умов, працювати в команді, переконувати і домовлятися (а не наказувати); компетентного в рішенні соціально-психологічних задач управління.

Серед основних принципів навчання, які дозволяють досягти високої ефективності при підготовці до управлінської діяльності необхідно назвати *активність* студентів, тобто широке використання групових методів праці і методів активного навчання (ділові ігри, тренінги, аналіз конкретних управлінських ситуацій, групове обговорення тощо); *практична направленість,* тобто зміст навчальних програм і методи навчання мають бути спрямовані на практичне використання студентами отриманих знань та навичок; *командна робота*, тобто навчання студентів має сприяти розвитку навичок командної роботи і підвищенню готовності до праці в складі команди, тому що основною задачею керівника є організація роботи інших людей.

Наявна система управлінської підготовки фахівців – аграріїв, заснована на лекціях і практичних заняттях, здатна дати майбутньому керівнику досить глибокі спеціальні знання. Але вона принципово нездатна трансформувати професійні управлінські знання в практичні навички, навчити керівника діяти. Для рішення цієї задачі традиційних методів навчання виявляється недостатньо.

Зміни в підготовці фахівців-аграріїв спрямовані, насамперед, на розвиток уміння застосовувати отримані знання на практиці. Можна вивчити закони управління, правила і рекомендації класиків, практиків управління, а в реальній управлінській ситуації розгубитися і не знайти адекватної моделі поведінки. Формування управлінських навичок і умінь можливо лише в практичній діяльності, активному творчому пошуку, осмисленні і переживанні індивідуального і колективного досвіду, придбаного у відповідній атмосфері міжособистісних взаємин.

Засобом рішення проблеми формування сучасного аграрія – керівника, вироблення і розвитку вмінь і навичок управлінської діяльності ми вбачаємо в застосуванні методів інтерактивного навчання. “Інтерактивним називається таке навчання, яке ґрунтується на психології людських взаємовідношень і взаємодій” [1].

До методів інтерактивного навчання доцільно віднести:

евристична бесіда під час якої “...розумовий пошук перетворюється в пошук колективний, де проходить обмін думками, здогадками, припущеннями, різноманітними варіантами проміжних рішень, коли учні шукають істину у взаємодії і у взаємодопомозі, активізуючи мислення одне одного.”;

метод дискусії, особливістю з психологічної точки зору є те, що “...думки, тих що дискутують – це породження розумової активності суперечників...” і те, що “...дискусія породжує мислення, а воно веде до народження неординарних і різних, а тому спірних думок”, що “...забезпечує свідоме засвоєння навчального матеріалу як продукту розумового його опрацювання”;

метод «мозкової атаки» “...заключається в пошуку відповіді фахівців на складну проблему за допомогою інтенсивних висловлювань усіляких, які приходять в голову, ідей, здогадів, припущень, випадкових аналогій, а також спонтанно виникаючих у присутніх потрібних и непотрібних асоціацій”;

метод “круглого столу” використовується в навчанні “...для підвищення ефективності засвоєння теоретичних проблем шляхом розгляду їх в різних наукових аспектах, з участю фахівців різного профілю”;

метод “ділової гри” “...заключається в навчальному моделюванні ситуацій тієї діяльності, якій передбачається навчити тих, хто навчається, щоб на моделях, а не на реальних об’єктах вчити майбутніх фахівців виконувати відповідні професійні функції”;

тренінг “...застосовується в якості методу практичного заняття в навчальних групах для моделювання ситуацій міжособистісної взаємодії в процесі діяльності” [1].

Одним з методів навчання, що застосовується нами при викладанні дисципліни “Психологія управління” є управлінський “КВК” (застосування абревіатури “КВК” треба розуміти, як синонім конкурсу, змагання). Підвести даний метод навчання під наведену вище класифікацію ми не можемо, тому що на різних етапах підготовки і проведення “КВК” застосовуються в більшій чи меншій мірі елементи всіх вищеназваних методів. В наших

шуканнях визначення сутності методу, який ми застосовуємо в своїй педагогічній діяльності, знаходимо підтвердження в наступних думках, які написані автором посібника "Методика викладання психології" Б.Ц. Бадмаєвим.

Перше. В кінці класифікації методів інтерактивного навчання автор відмітив: "И некоторые другие, применяемые отдельными преподавателями – энтузиастами активных методов обучения" [1, 75].

Друге. "При применении интерактивных методов сильне всего действует на интеллектуальную активность дух соревнования, соперничества, состязательности, который проявляется, когда люди коллективно ищут истину" [1, 74].

А метод "КВК" – це і є активне соціально-психологічне навчання, яке ґрунтується саме на принципах змагання, суперництва в процесі якого відбувається формування активності і спрямованості фахівця-аграрія до майбутньої управлінської діяльності, професійної компетентності в спілкуванні з підлеглими, колегами, вищестоячими керівниками, уміння слухати, тримати себе в колективі, привселюдно виступати, запобігати і конструктивно вирішувати конфлікти, переживати стресові ситуації, переборювати звички, що ускладнюють спілкування. До речі, російські вчені, вивчаючи мотиви трудової діяльності працівників АПК, наводять цікаві дані про те, що 78% працівників позитивно відносяться до проведення різних змагань, що вказує про потребу у відродженні цього способу управління [6].

Найбільш доцільне використання заняття-"КВК" для досягнення таких навчальних цілей:

– підготовка до управлінської діяльності;

– активізації процесу навчання і тим самим підвищення його результативності;

– прискорення адаптації молодих фахівців до роботи в сільськогосподарському підприємстві;

– усунення вад у управлінській підготовці і подолання неефективних форм поведінки.

"КВК" стосовно майбутнього аграрія-управлінця виконує функції:

1) розвитку знань, необхідних для успішного рішення управлінських задач і навичок, необхідних для ефективного управління;

2) передачі інформації, що допомагає студенту орієнтуватися в майбутній управлінській діяльності;

3) зміцнення управлінської мотивації;

4) удосконалювання моделей міжособистісних комунікацій, взаємодії.

В процесі "КВК" імітуються умови, зміст, відносини і динаміка управлінської діяльності. Незважаючи на ігровий характер навчання, форми роботи, в які залучаються учасники, мають цілком реальний управлінський зміст. "КВК" дозволяє, в процесі програвання різних варіантів поведінки, прийняття рішень, вирішення конфліктів, формувати і розвивати управлінські уміння і навички в умовах, максимально наближених до реальної практичної діяльності.

Загальними ознаками управлінського "КВК" можна назвати:

- мета – сформувати у студентів управлінське мислення;
- завдання – розкрити творчий потенціал команд;
- засіб – максимальне поринання учасників команд в творчий пошук оригінального рішення проблеми;
- умова – командна робота, в процесі якої виробляється певний інтелектуальний продукт;
- команди постійно включаються в різні ігрові сюжети, які і плануються, і виникають спонтанно;
- осмислення того, що відбувається проходить до, під час і після заняття – "КВК";
- виникає феномен командної згуртованості;
- формується установка на інноваційну поведінку;
- актуалізується потреба учасників в діагностиці своїх особистих професійних проблем;
- формується потреба в діловому і міжособистісному спілкуванні.

Мета і завдання заняття-"КВК" визначають підбір навчального матеріалу. Навчальним

матеріалом служать спеціальні вправи і рольові ігри, оригінальні розробки і відомі моделі, адаптовані до задач управлінської діяльності. Конкурсні завдання, вправи, ігри вибудовані за ступенем наростання складності програмного матеріалу, дозволяють студентам удосконалювати свої навички на різних рівнях управлінської діяльності й у ситуаціях, що змінюються.

Такий принцип підбору й організації навчального матеріалу дає можливість легко переносити відпрацьовані в процесі навчання управлінські навички в предметну діяльність, а також виключає механічне виконання певних дій і формування абстрактних навичок без урахування ситуації, тому що вимагає від студентів постійної активності мислення, пошуку альтернатив, аналізу, що ґрунтується на розумінні проблеми, умінні адаптуватися до умов завдання.

У формуванні управлінських навичок надзвичайно важливу роль грає актуалізація набутих знань. Включаючись в імітацію управлінської діяльності, студент, змушений ставити цілі, планувати, приймати рішення, брати на себе відповідальність тощо. Для успішного виконання завдання він має відтворити основні елементи пройденого і засвоєного навчального матеріалу. Таким чином, навчання не обмежується засвоєнням навчального матеріалу на рівні здатності словесного його відтворення. Забезпечується розуміння матеріалу, уміння використовувати отриману інформацію для самостійної управлінської діяльності, усвідомлення професійної значимості управлінських знань і вмінь, психологічна готовність до їх використання.

У формуванні управлінських навичок надзвичайно важливу роль грає робота в команді, і зокрема, в процесі формування цієї команди, бо тільки за рахунок групових зусиль та відданості загальній меті можна створити команду – переможницю.

М.Д. Вудкок, Д.Р. Френсис серед факторів, що будуть впливати на управлінську діяльність в найближчі десятиліття називають об'єднання зусиль декількох людей, тому менеджер повинен вміти створювати і удосконалювати групи, які здібні швидко ставати винахідливими і результативними у роботі [3]. Опитування вищих керівників 150 ведучих корпорацій США, які уміння та навички необхідно розвивати у топ-менеджерів продемонструвало наступні результати: формування і розвиток команди – 47%, стратегічне мислення – 44%, лідерство – 40 %, уміння мотивувати співробітників – 34%. Підтвердження того, наскільки важливо керівникам звертати увагу питанням функціонування команд є такі данні: успішні керівники у порівнянні з невдахами витрачають майже в два рази більше часу на розвиток команди і досягненню високого рівня взаємодії співробітників (34% проти 18%) [5].

Кожна команда проходить в своєму розвитку такі етапи:

1. **Етап орієнтації**. Спочатку учасники команди найчастіше всього улагоджують суперечки, тому що неясність їхнього соціального стану в команді і непевність у тому, як виконати завдання, змушують їх робити оцінки інтуїтивно і невизначено, щоб перевірити команду. Це період формування думок і позбавлення психологічних бар'єрів. На цьому етапі визначається лідер команди, встановлюються правила, демонструються поведінкові норми.

2. **Етап розвитку.** Характеризується суперечками. Учасники команди тепер у курсі обраного напрямку. Поляризація позицій приводить до незгоди і конфліктів. На цьому етапі нормою є протистояння, соціальний конфлікт, розбіжність у поглядах і новаторський виклик. Багато дискусій, в яких всі приймають участь.

Завданням лідера команди є згуртування учасників, створити доброзичливі, відкриті стосунки, дати можливість кожному члену команди максимально розкритися, показати свої переваги.

Студенти набувають навичок гнучко реагувати на ситуацію, швидко вносити корективи в рішення, приділяти увагу постановці завдань і відпрацюванню правил і процедур, в процесі взаємодії між собою набуваються комунікативні навички та підвищується рівень відповідальності кожного.

3. Етап зрілості. На цьому етапі остаточний результат командної взаємодії стає ще більш очевидним. Мета команди добре розуміється і приймається учасниками команди. Всі учасники команди віддані цій меті. Атмосфера в команді має тенденцію бути неформальною, комфортною і розслабленою. Це – робоча атмосфера, у яку студенти залучені й у якій зацікавлені. Немає й сліду нудьги. Учасники команди прислухаються один до одного. Кожна

ідея проголошується. Студенти не бояться виглядати нерозумно, висуваючи творчі думки, навіть якщо вони дійсно виглядають надзвичайними. Конфлікти і незгоди на цьому етапі розсіюються. Учасники команди, що сумнівалися, були в опозиції до рішень, які пропонувалися на етапі розвитку, знаходяться в процесі зміни поглядів з "проти" на "за" за допомогою вираження своєї думки, що є важливим показником набуття навичок роботи в команді.

Завданням лідера команди є підтримка ефективності діяльності, намагання запобігти застою, більше уваги приділяти психологічній сумісності учасників команд, тому що на цьому етапі найбільш можливі особистісні конфлікти.

Студенти набувають навичок колективного прийняття рішення.

4. **Етап зміцнення**. На цьому етапі команда досягає консенсусу. У цьому процесі рішення не приймаються групою, а виникають у результаті групової взаємодії. Студенти позитивно зміцнюють сприятливі думки один про одного. Розбіжність у поглядах змінюється духом єдності. Формальне голосування зведене до мінімуму. Команда не приймає просту більшість голосів як доцільну підставу для дії. Більшість рішень приймається за подобою консенсусу, при якому ясно, що усі в цілому згодні з даним рішенням і хочуть йти далі, тобто учасники команди вибирають рішення з альтернатив доти, поки сума прийнятих пропозицій не утворить консенсус, причому це повинна бути не тільки угода, але і вірність прийнятому рішенню і бажання втілити його.

Критика часта, дружня і відносно комфортна, хоча є невеликі свідчення "особистих атак", відкритих або завуальованих. Критика носить конструктивний характер і орієнтована на подолання обставин, з якими зіштовхується команда і які затримують виконання роботи. Студенти вільні у вираженні своїх почуттів і ідей як у відношенні проблем, так і у відношенні діяльності команди. Усі, здається, знають досить добре, як всі інші почувають себе у відношенні будь-якого питання, обговорюється. Коли починається дія, даються і приймаються ясні завдання.

Лідер команди не домінує в ній, і лідерство час від часу може перерозподілятися в залежності від обставин. Різні учасники команди через свої знання або досвід час від часу знаходяться в положенні "ресурсу" для команди. Питання не в тому, хто контролює роботу, а в тому, хто і як її виконає. У команді мало свідчень боротьби за владу.

Підведення підсумків і оцінка результатів КВК є надзвичайно важливим для реалізації цілей управлінського "КВК" моментом. Грамотне підведення підсумків допомагає студентам адекватно оцінити свої сильні і слабкі сторони, зробити відповідні висновки щодо подальшого закріплення вивчених моделей поведінки і їхнього впровадження в управлінську діяльність. Після завершення конкурсу корисно заслухати студентів, проаналізувати і пояснити причини успіху і відставання.

Ще одна особливість "КВК" – обов'язкове використання відеотехніки. Ефективність використання відеотехніки як елемент зворотного зв'язку очевидна. При зворотному зв'язку з використанням відеотехніки студент сам бачить себе з боку і може оцінювати себе на основі об'єктивної картини своєї діяльності. Це, як правило, викликає сильні емоції, що спонукують його до навчання й удосконалювання. Цим же пояснюється і принципове використання в якості матеріалу для відеозапису тільки власної діяльності студентів. Навчання «на чужих помилках», безумовно, корисно з погляду одержання знань, комфортно для студентів, тому що не торкається особистісної сфери, але малоефективне з погляду корекції власної поведінки і навичок, тому що не викликає емоційного відношення до того, що відбувається, що є однією з головних умов оптимізації навчання.

Комплексне використання заняття-"КВК" і відеозапису дозволяє актуалізувати не тільки теоретичні знання, але і практичні навички, отримані в процесі конкурсу. Усвідомлення практичної цінності управлінської підготовки приводить не тільки до підвищення мотивації до навчання, але і до росту управлінської культури в цілому, дозволяє досить глибоко розібратися в управлінських технологіях, збільшуючи при необхідності час на освоєння навчального матеріалу, здійснювати послідовне, поступове формування управлінських навичок, надає можливість для вироблення й

удосконалювання індивідуального управлінського стилю, здійснюючи при необхідності своєчасну кваліфіковану корекцію поведінки.

Таким чином, навчання стає замкнутим циклом зі зворотним зв'язком, що включає в себе власне навчання, контроль і корекцію. У результаті студенти здобувають глибокі, міцні знання, засновані на розумінні, конкретні управлінські навички, перевірені на практиці, а також психологічну підготовку до діяльності в реальних умовах. У студентів створюється ясне представлення про те, що вони повинні вміти робити як управлінці, на якому рівні вони зараз, які їхні резерви, закладаються основи для подальшого розвитку отриманих навичок.

Використання різних форм зворотного зв'язку допомагає досягти головної мети навчання – зміни. Студент має можливість оцінити ступінь власної ефективності в пропонованій сфері діяльності, порівняти власний рівень з рівнем інших студентів або теоретично можливим вищим рівнем, усвідомити свої обмеження. Саме усвідомлення своїх "слабких місць" створює мотивацію до усунення власних недоліків. Наявність мотивації до навчання формує активну позицію в придбанні умінь, навичок, робить зі студента, суб'єкта діяльності, що значно підвищує результативність управлінської підготовки.

Застосування управлінського "КВК" в навчальному процесі дозволяє заощаджувати час у порівнянні з іншими методами навчання, проводити ефективний контроль знань. При проведенні конкурсу формуються уміння, навички й особистісні якості, що не можуть формуватися ніякими іншими методами навчання.

В процесі "КВК" знання, отримані на лекціях, трансформуються в досвід, відбувається постійне взаємозбагачення і розвиток теорії і практики, причому до більш глибоких теоретичних висновків студенти приходять самі, у результаті власної розумової діяльності, аналізу власного практичного досвіду. Це дає глибоке й осмислене засвоєння знань, викликає в студентів задоволення навчанням, що допомагає вирішити ще одну важливу наскрізну задачу навчання: створення у майбутніх аграріїв – керівників мотивації до опанування управлінською діяльністю.

Управлінський „КВК" протягом ряду років реалізовувався нами у межах програми управлінської підготовки студентів плодоовочевого, зооінженерного факультетів та магістрів агрохімічного факультету, і практика показала високу ефективність цього методу управлінської підготовки.

Висновок. Отже, застосування інтерактивних методів навчання в підготовці студентів аграрних вузів до управлінської діяльності дає можливість:

1. Трансформувати отримані теоретичні знання в практичні уміння, навички і моделі поведінки.
2. В процесі навчання використовувати сформовані навички й уміння в предметній діяльності, яка імітується у ділових іграх, мозкових атаках, тренінгах, конкурсах, розвиваючи й удосконалюючи набутий управлінський досвід, який в майбутньому може бути перенесений у реальну управлінську діяльність.
3. Здійснювати постійний контроль ефективності навчання й оперативну корекцію отриманих навичок і вмінь.

Досвід свідчить, що результатом навчання з використанням інтерактивних методів є не тільки формування системи практичних управлінських умінь і навичок, заснованих на глибокому розумінні теоретичних основ керування, а формування інноваційного підходу до рішення проблем на основі повноцінної і продуктивної соціально-психологічної взаємодії, що є особливо важливим в системі аграрного сектору.

Література:

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
2. Бородіна О.М. Людський капітал як основний стратегічний ресурс сталого розвитку аграрної сфери // Економіка АПК. – К., 2003. – № 9. – С.103-109.
3. Вудкок М.Д., Френсис Д.Р. Раскрепощенный менеджер // Современное управление. – М., 2000. – № 4. – С.79-97.
4. Економічна енциклопедія: у трьох томах. – Т.1 /Ред. кол.:...С.В. Мочерний (відп. ред.) та ін. – К.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 864 с.
5. Метафора команды // Менеджмент и менеджер. – К., 2002. – № 2. – С.51-54.

6. Соболева И.В., Рогова И.Н. Результаты диагностирования мотивов трудовой деятельности работников АПК // Управление персоналом. – М., 2003. – №6. – С.15-17.

УДК 378.15

М.К. Серьожникова
м. Донецьк

ЗМІСТ ПРИНЦИПІВ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Однією з пріоритетних задач педагогічної освіти України є розвиток творчої неординарної, ініціативної особистості, як це зазначено в Національній доктрині розвитку освіти. Особливо актуальна постійна проблема підготовки творчої особистості у вищій школі, тому що від якості сьогоднішнього фахівця, потужності його професійно-творчого потенціалу залежить не тільки сучасне, й майбутнє життя нашої держави.

Відповідно до цих задач наше дослідження присвячене діяльності викладача за розвитком творчої індивідуальності майбутнього педагога. Дослідницька робота має на меті теоретично обґрунтувати й експериментально випробувати принципи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога.

Діяльність викладача по формуванню індивідуальності майбутнього педагога спрямовується і регулюється принципами, що відбивають закономірності розвитку психічних властивостей і якостей, новотворів, що виникають під впливом процесу професійної підготовки.

Принцип як основна вимога, що керує ідеєю, системою правил у діяльності відноситься до методологічного аспекту дослідження. В педагогіці вищої освіти дидактичні принципи періодично переглядаються й поновляюються. В даний час називають такі принципи: забезпечення єдності в науковій і навчальній діяльності студентів (І.І. Кобиляцький), професійної спрямованості (О.В. Барабанщиков), професійної мобільності (Ю.В. Кисельов, В.А. Лісицин і ін.), проблемності (Т.В. Кудрявцев, М.І. Махмутов), емоційності і мажорності всього процесу навчання (Р.О. Нізамов, Ф.І. Науменко). Той факт, що періодично в дидактику вищої освіти вносяться нові принципи, свідчить про динамічність самоі науки, про розвиток практики. Принцип як педагогічна категорія підтверджує свій соціально історичний характер.

У педагогіці творчого саморозвитку (В.О. Андрєєв) висувають принцип системності, принцип оптимальності, принцип розвитку (динамічності) педагогічного процесу, принцип керування, інформативності, принцип соціалізації, принцип індивідуалізації, принцип перехода педагогічного керування в самоврядування, принцип періодичної мобілізації і релаксації, принцип співтворчості педагога й учня, принципи творчого саморозвитку особистості й ін.

У зв’язку з досліджуваною нами проблемою розвитку творчої індивідуальності студента зупинимося докладніше на принципах педагогіки творчого саморозвитку. Принципи творчого саморозвитку особистості випливають із закономірностей, що відбивають зв’язки між процесом самовиховання і процесом саморозвитку особистості: 1) принцип всебічного і гармонійного саморозвитку особистості; 2) принцип проблемності; 3) принцип мобілізації і релаксації; 4) принцип опори на сильні й обліку слабких сторін, властивостей, творчих здібностей особистості; 5) принцип рефлексії (самопізнання). Зміст названих принципів орієнтує студентів на застосування тих чи інших прийомів, що дозволяють керувати власним ростом, удосконалюванням. Значення даного підходу до організації творчого саморозвитку зумовлене тими вимогами, що пред’являє сучасне суспільство людині. Без роботи над собою студенту неможливо реалізувати себе, свої потенції в умовах підвищення пізнавальної самостійності, у роли суб’єкта навчальної діяльності.

Андрагогика як теорія навчання дорослих виробила представлення про ті принципи,

що враховують закономірності навчання дорослих людей.

1. Пріоритет самостійного навчання. Самодіяльність є видом навчання дорослих. Під цим розуміється не проведення якої-небудь роботи як виду навчальної діяльності, а самостійне здійснення обучающимися свого навчання.

2. Принцип кооперативної діяльності, що передбачає спільну діяльність того, хто навчається з тим, хто навчає, а також з колегами з планування, реалізації, оцінювання та корекції процесу навчання.

3. Принцип опори на життєвий досвід (побутовий, соціальний, професійний), що навчається, використовуваний у якості одного з джерел навчання.

4. Індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу кожний створює власну програму навчання, орієнтовану на конкретні освітні потреби і мети і враховуючу його досвід, рівень підготовки, психофізіологічні і когнетивные особливості.

5. Системність навчання. Цей принцип передбачає додержання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання й оцінювання результатів навчання.

6. Контекстність навчання (термін А.А. Вербицкого). Відповідно до цього принципу навчання, з одноі сторони, переслідує життєво важливі мети для того, кого вивчають орієнтированно на виконання їм соціальних чи ролей удосконалювання особистості, а з іншої, будується з обліком професійної, соціальної, побутової діяльності що навчається і його просторових, тимчасових, професійних, побутових факторів (умов).

7. Принцип актуалізації результатів навчання. Даний принцип передбачає невідкладне застосування на практиці придбаних знань, умінь, навичок, якостей.

8. Принцип елективности навчання. Означає надання обучающемуся волі вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання.

9. Принцип розвитку освітніх потреб. Відповідно до цього принципу, по-перше, оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня освоєння навчальних матеріалів і визначення тих з них, без освоєння яких неможливе досягнення поставленої мети; по-друге, процес навчання будується з метою формування в нових освітніх потреб, що навчаються, конкретизація яких здійснюється по досягненні визначеної мети навчання.

10. Принцип рефлексивності. Означає осмислення того, що вивчається [4].

На наш погляд, в умовах навчання основна позиція студента в названих принципах відбита з точки зору дорослої людини. Це – позиція, того, хто навчається, позиція суб’єкта діяльності. Тому необхідно звернутися до системи принципів в акмеологии. У вищій школі дані принципи поки ще тільки зароджуються, їхній облік у практиці тільки ще починається, тому за ними майбутнє професійної підготовки фахівців.

Принципи креативной акмеологии базуються на досягненнях традиційної педагогічної психології: 1) принцип творчої індивідуалізації (у творчій діяльності важливими є індивідуальні установки при самоактуалізації), 2) принцип екологічного розвитку творчого потенціалу особистості (соціалізація утворення неэкологична, тому що вона не сприяє індивідуальному входженню особистості в соціальний світ і професію), 3) принцип гуманістичного підходу в утворенні (спрямованість на допомогу особистості в розкритті своїх позитивних креативных можливостей і стимулювання особистості до самостійного перебування шляху самовдосконалення творчого потенціалу, створенню умов для підтримки, захисту і повного прийняття її індивідуального досвіду в професійній діяльності [1]. Розглянемо докладніше названі принципи.

Акмеологи виходять з того, що в психолого-педагогічній теорії і практиці індивідуалізація виховання розглядається як одна з провідних тенденцій самовиховуючого процесу, де важливо гармонійне сполучення власної автономності і рефлексії з позиції соціального оточення. Сучасна професійна освіта соціалізована, у результаті чого губиться найбільш істотний період розквіту індивідуального таланта майбутнього фахівця. Соціалізація освіти неекологична, тому що вона не сприяє індивідуальному входженню

особистості в соціальний світ і професію, а колективна освіта не завжди створює умови для розквіту кожної особистості. Тому виникає потреба в реалізації принципу екологічного розвитку творчого потенціалу особистості. Майбутній фахівець має право і повинний сам вибрати власний шлях розвитку, виходячи з його призначення в житті. Неприпустимо відкрито втручатися в цей інтимно-особистісний процес. Треба тільки допомогти особистості якомога яскравіше і результативніше реалізувати свій внутрішній творчий потенціал. Це припускає мудре співвідношення змісту професійної діяльності викладача і самовизначення майбутнього фахівця, вироблення суб'єктивно значимого варіанта змісту методів впливу, стилю керування і взаємодії. Особливу важливість здобуває досягнення комунікативної конгруентності, гармонії, погодженості, відповідності пережитий і взаємодій.

Позиція педагога-психолога, на думку Н.Ф. Вишнякової [1], заснована на професійній рефлексії. Вона виконує роль своєрідного «дзеркала» при рефлексії, у якому відбиваються психічні проблеми особистості учня. Рівень «дзеркальної рефлексії» припускає: спільну активність спостерігача і що спостерігається; високий емпатійний рівень; застосування прийому сократовської взаємодії; конструктивно-смисловому переробку змістовного процесу взаємодії; усвідомлення причин проблеми і настання катарсису (емоційного очищення), зняття емоційних деструктивних виявлений у психіці особистості. Це визначає рольове положення викладача в ситуації професійного навчання. Він повинний эмпатийно почувати особистісне замовлення і стан проблеми майбутнього фахівця, мати гностичні здібності для прогнозування успішності впливу і побудови бажаної моделі особистості. Кваліфікований фахівець бачить мету психолого-педагогічної допомоги при визначенні внутрішніх резервів і нових можливостей особистості, що вона повинна актуалізувати в професійній, креативній і життєвій практиці. Він уникає оцінних суджень із приводу поводження й емоційного стану особистості, може виробити безліч варіантів моделей поводження в рамках культури взаємин. При цьому велике значення індивідуальної позиції, здатності до эмпатии й екологічного відношення до особистості.

Таким чином, у креативній акмеології вказується надзадача професійного творчого навчання і самовиховання, що полягає не в застосуванні окремих розрізнених принципів і методів впливу стосовно особистості майбутнього фахівця, а в загальній, цілеспрямованій системі вивчення, проектування особистості і розвитку її творчої індивідуальності в процесі креативного утворення. Підкреслюється, що психологічні принципи не повинні прийматися як даність, а перевірятися й альтернативно реалізовуватися в практиці творчого навчання і самовиховання, даючи емпіричний матеріал для їхньої корекції і більш глибокого вивчення креативних процесів [1].

Значна увага, яку ми приділили акмеологічному підходу до організації процесу навчання, пояснюється тим, що він містить основні знання в позиції викладача, що доповнюють те знання, що характеризують його діяльність. Інакше кажучи, акмеологический підхід розкриває психологічний аспект діяльності викладача й особливості його індивідуальності, що викладач повинний реалізувати в своїй професійній діяльності. Це дозволяє по-новому глянути на самого педагога, на ті принципи, якими він повинний керуватися в процесі професійної підготовки студента.

Узагальнюючи сформовані на сучасному етапі вищої педагогічної освіти погляди вчених на принцип як педагогічну категорію, ми подаємо свою позицію в рамках досліджуваної нами проблеми розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога.

Принцип ми розглядаємо як знання про те, що і як повинен робити викладач у процесі навчання, при цьому знання орієнтуються на цільову спрямованість дій викладача, на операційний бік його діяльності, на його професійну позицію (і, насамперед, психологічну) в організації та здійсненні процесу навчання. Такі знання подано у вигляді вимог і правил, відповідно до яких викладач створює свою професійну позицію і здійснює адекватні їй дії.

І викладач, і студент є суб'єктами своєї діяльності – тільки при цій умові діяльність забезпечує розвиток індивідуальності (С.Л. Рубінштейн, О.В. Брушлінський, І.С. Кон, І.Д. Бех і ін.). Отже, одне з правил роботи викладача повинне передбачати його дії з

забезпечення в студентів дій аналогічних своїм, відповідній єдиній структурі. Разом з цим, оскільки в процесі професійної підготовки необхідно забезпечувати розвиток професійно значимих якостей психіки й особистості в єдності, викладач повинний здійснювати психологічну основу цього процесу, створювати ситуації, у яких відбувалися б рефлексивні, регулятивні процеси. Схематично взаємозв'язок діяльностей викладача і студента показано в таблиці.

Взаємозв'язок діяльностей викладача і студента

Дії викладача	Дії студентів
Ставить перед студентами цілі діяльності	Усвідомлюють мету, приймають її, вибирають із запропонованих відповідні їхнім потребам, самостійно визначають свої цілі
Організує навчально-пізнавальну діяльність студентів з рішення навчальних задач, допомагає і консультує	Аналізують свою задачу, вибирають способи рішення, вирішують, здійснюють самоконтроль, самооцінку своїх результатів
Здійснює психологічну підтримку, стимулює й активізує рефлексивні і регулятивні процеси	Усвідомлюють власні психічні процеси, стани, здійснюють їхню самооцінку, коректують їхній
Організує взаємний аналіз досягнутих результатів (обмін думками)	Беруть участь в оцінці досягнень своїх і викладача

З урахуванням накопичених у науці даних, а також результатів нашого дослідження, що містять фактори, закономірності й умови розвитку творчої індивідуальності людини в процесі навчання, ми склали комплекс принципів, що забезпечують цілеспрямовану діяльність викладача вузу по розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога в процесі його професійної підготовки. До комплексу увійшли такі принципи:

1) принцип ізоморфізму діяльності викладача і студента;
2) принцип рефлексії;
3) принцип евристичного середовища;
4) принцип варіативності позицій у діяльності студента;
5) принцип інтеграції соціального досвіду викладача і студента;
6) принцип саморозвитку творчої індивідуальності;
7) принцип альтернативи.

Комплекс названих принципів розкриває зміст одного з провідних принципів професійної підготовки майбутнього педагога- принцип розвитку цілісної індивідуальності студента.

Наш задум полягає в тім, щоб викладач не тільки формував би навчальну (чи навчально-професійну) діяльність студента і робив би тим самим вплив на мотиваційну, інтелектуальну і предметно-практичну сфери як основні і традиційно затребувані в процесі навчання. Важливо забезпечити вплив і на інші сфери індивідуальності, що є професійно значущими для майбутнього педагога, – екзистенційну, сферу саморегуляції, емоційну. Тому принцип ізоморфізму орієнтує викладача на організацію таких же психічних процесів у студентів, що виконує він сам: на усвідомлення власної діяльності, на самоаналіз, на самооцінку і т.д. Більш того, правилом для викладача повинне стати положення гуманістичної психології, відповідно до якого викладач відкритий для своїх студентів – його власні почуття, рефлексія, регуляція стає для студентів предметом вивчення, аналізу, прикладом (але не взірцем) професійного поводження. Відповідно до цього правила викладач створює ситуації, що стимулюють студентів до прояву названих процесів психіки.

З розглянутим принципом ізоморфізму тісно зв'язаний принцип рефлексії. Його висувають у якості самостійного принципу багато дослідників (В.І. Андрєєв, Н.Ф. Вишнякова, С. Зміїв, Н.В. Клюєва). Принцип рефлексії є важливим у навчальній діяльності студентів не тільки в зв'язку з усвідомленням навчально-пізнавальних дій, їхньою самооцінкою і необхідністю самоврядування їхнім розвитком. Здатність рефлексувати

відноситься до однієї з найважливіших особливостей педагогічної діяльності. Рефлексію трактують як відображення і розуміння людиною своєї сутності, прояв психічної функції творчого мислення (Н.Ф. Вишнякова), дане природою і засіб, що розвивається самою людиною, життєдіяльності, в тому числі і професійної (співвіднесення себе, можливостей свого Я с тим, чого вимагає обрана професія) (Б.З. Вульфов, В.М. Харькін). Рефлексія виявляється в здатності людини пізнати себе, свою діяльність, свої психічні процеси і стани, як пізнаються зовнішні предмети і явища. Структура рефлексії обумовлена комунікативними, когнітивними й індивідуально-емоційними особливостями. Рефлексивна функція виникає та реалізується в комунікативній і сотворчій діяльності.

Значення рефлективних процесів у тім, що на їхній основі людина здійснює саморегуляцію і самоактуалізацію. Для майбутнього педагога вони означають професійно значущі процеси. Тому розвиток рефлексивних процесів мусить займати спеціальне місце в професійній підготовці майбутніх педагогів.

Еврістичне середовище – це спеціально створювані в педагогічному процесі ситуації, що забезпечують появу потреби в студентів у пошуку рішень професійних задач, запропонованих викладачем, а також у самостійній постановці професійних задач, виявленні проблем. Принцип еврістичного середовища висувається нами тому, що існує об'єктивний зв'язок між ситуаціями як елементами педагогічного процесу й ефективністю розвитку студента. Відомо, що рушійними силами розвитку виступають протиріччя, тому ситуації повинні носить суперечливий характер. Певною мірою даний принцип близький принципу проблемності. Але суть принципу еврістичного середовища трохи інша. Еврістичне середовище розуміється нами як ситуація, що вимагає від студента прояву психічних функцій у єдності, а не тільки пізнавальних здібностей, потреб і почуттів (як це має місце в проблемній ситуації). Поряд з пізнавальними процесами еврістичне середовище повинне вимагати від студента прояву рефлексивних процесів, регуляції власної діяльності, самосвідомості і самоаналізу. Інакше кажучи, принцип еврістичного середовища націлює на психологічну сторону створюваної чи ситуації на психологічну ситуацію, у якій виникає протиріччя між вимогами виявить необхідні психічні властивості і якості і слабким, недостатнім їх розвитком. Студент змушений сам визначати причини неможливості задовольнити пропоновані вимоги, визначає, які властивості і якості поки ще слабко сформовані в його індивідуальності, сам приймає рішення і спосіб роботи над собою. Роль викладача в тім, щоб стимулювати і допомагати ставати майбутньому педагогу не тільки суб'єктом навчальної діяльності, й суб'єктом життєдіяльності, його майбутньої професійної діяльності.

Принцип варіативності висувається в зв'язку з природною, що є властивім людині от природи, потребою в розмаїтості свого існування, своєї життєдіяльності, способів вираження свого Я, в зв'язку з тим, що кожний майбутній педагог – це, насамперед усього, індивідуальність. З іншого боку, з варіативності як вихідному теоретичному положенні випливає те, що педагог взаємодіє з навколишніми різноманітними ситуаціями (як типовими, так і нетиповими). Це вимагає формування в студентів уміння орієнтуватися (аналізувати) і уміння реагувати (вибирати правильне рішення в сформованій ситуації). Задача викладача полягає в забезпеченні різноманітних суперечливих ситуацій, що враховують як типові прояви людиною своїх психічних і особистісних властивостей і якостей, так і оригінальні. Загалом принцип варіативності враховує й індивідуальні особливості розвитку психічних сфер студентів, і різноманіття педагогічних ситуацій у школі і вузі.

Принцип інтеграції відіграє особливу роль у розвитку індивідуальності як цілісності. Насамперед, саме він визначає погляд на розвиток майбутнього педагога з погляду єдності всіх її складових (професійного мислення, мотивації, педагогічної рефлексії і других професійно значимих властивостей і якостей). О.М. Леонтьєв відзначав: «Людина прагне до усунення дезінтегрованності своєї свідомості» [3]. Ця думка вказує на зв'язок свідомості і діяльності. Усвідомлення і внутрішнє засвоєння студентом спонукань до навчання, узагальненню, навчально-професійної діяльності, усвідомлення зв'язаних з ними цінностей і

інтересів виражається в прагненні людини реалізувати свою соціальну роль, у прагненні до самоактуалізації в значимій для себе діяльності.

Разом з цим інтеграція – це вираження закономірності педагогічного процесу: чим більше зв'язків буде включати педагогічний процес, чим він буде цілісніше, тим розвиток творчої індивідуальності буде більш ефективним. У професійній підготовці студентів значення мають такі групи зв'язків:

- між дисциплінами психолого-педагогічного і методичного циклів;
- між навчальною і професійною діяльністю студентів;
- між навчальною, навчально-дослідницькою і науково-дослідною діяльністю студентів;
- між навчальною і науково-дослідною діяльністю студентів і викладачів;
- між усіма видами аудиторних і позаудиторних занять, усіма видами практик.

Принцип інтеграції орієнтує викладача на встановлення названих зв'язків, оскільки це сприяє більш ефективному формуванню і розвитку видів діяльності і суб'єкта цих діяльностей – студента. Як було сказано вище, усі види діяльності мають загальну структуру і цим зв'язки між ними обумовлені. Однак важливо не тільки структурувати діяльність відповідно до загальної структури, й встановити зв'язок між професійною позицією викладача і позицією студента – майбутнього педагога. Відповідне правило даного принципу повинне передбачати дії викладача з передавання свого соціального (професійного) досвіду студентам, або організацію використання студентами власного соціального досвіду, необхідного для рішення конкретних навчальних і педагогічних задач. Обмін досвідом, зіставлення досвіду старшого і молодшого поколінь, його аналіз, оцінка, прогнозування на його основі професійної діяльності – саме на це звертає спеціальну увагу викладач у процесі професійної підготовки, саме це забезпечує інтеграцію навчальної діяльності студента і професійної діяльності викладача і на цій основі розвиток цілісної індивідуальності майбутнього педагога.

Принцип інтеграції орієнтує на реалізацію закономірного зв'язку, обумовленого здатністю людини синтезувати в психіці процеси, властивості і якості, що виявляються їм у діяльності, спілкуванні, поводженні, а також складовий чужий соціальний досвід. Значення даного й інших розглянутих вище принципів ми бачимо в тому, що вони спрямовують викладача на створення особливо сприятливого психологічного клімату під час спілкування викладача зі студентами.

Принцип саморозвитку творчої індивідуальності ґрунтується на віковій особливості розвитку психіки студента. Як доросла людина студент прагне виявляти самостійність у багатьох життєвих і навчальних ситуаціях.

Згідно з дослідженням Е.П. Варламової виявилося, що «можливості творити культивуються в спілкуванні, а реалізуються і розвиваються безпосередньо в актуальному процесі самої творчості шляхом самостійного здійснення рефлексивних зусиль, що робляться особистістю для переосмислення і перетворення конкретних проблемно-конфліктних ситуацій». Таким чином, затверджується висока роль власних зусиль людини у формуванні творчого модусу свого буття: «імовірно, щоб творити, потрібно засвоїти зразок активності людини що діє, шляхом наслідування вийти на новий рівень оволодіння культурою і пройти самостійно далі» [2].

Тому принцип саморозвитку природним чином посідає місце в комплексі принципів розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога. Реалізація даного принципу можлива за допомогою спеціальних ситуацій, завдань і задач, пропонованих на заняттях. Їхня відмінність від традиційно використовуваних у навчальному процесі педагогічних вузів і факультетів у тому, що завдання і задачі складають визначені блоки – психологічний, дидакто-методичний і науково-дослідний.

До першого блоку входять завдання, виконання яких припускає використання студентами в будь-яких ситуаціях знань психології (загальної, вікової, педагогічної), а також завдання на саморозвиток творчої індивідуальності. До першої групи завдань відносяться, наприклад, що випливають: визначити і порівняти індивідуальні стилі діяльностей різних

учителів при перегляді відеозаписів уроків; запропонувати свої варіанти дій під час обговорення діяльності вчителя на чи уроці свого товариша; підібрати задачі для індивідуальної роботи учнів з різними навчальними можливостями; проаналізувати урок з урахуванням вікових особливостей учнів; підібрати педагогічні засоби для керування на уроці мотиваційними станами учнів, для розвитку інтелектуальних умінь, процесів пам'яті й ін.; при аналізі поступка учня назвати й обґрунтувати передбачувані мотиви його поводження; назвати різні передбачувані суб'єктивні причини оцінювання вчителем результатів і дій учнів (стосовно до конкретної навчальної ситуації), здійснити психологічну самодіагностику і т.д.

До другої групи завдань відносяться завдання на саморозвиток педагогічного мислення і його якостей, педагогічної рефлексії, емоційної сфери й ін.

В другого блоку входять завдання на застосування знань дидактики і методик викладання, наприклад: розробити конспект того самого уроку в декількох варіантах з обліком різних навчальних можливостей чи учнів на основі різних навчальних програм; продумати вибір і використання на уроці різних методів навчання при вивченні одноі і той же новоі теми; розробити різні засоби контролю знаний і умінь по предметі; обґрунтувати поставлені цілі уроку.

Третій блок складають завдання, пов'язані з рішенням навчальних (чи наукових) проблем, наприклад: визначити ефективність різних сполучень наочності зі словом вчителя у своєму досвіді під час шкільної практики; перевірити вплив проблемних питань на активність і самостійність учнів, з'ясувати відношення учнів до різних видів діяльності на уроці, розробити свій варіант дидактичної гри і перевірити її ефективність; простежити за своїм настроєм і його впливом на діяльність на уроці і т.д.

Особливістю представлених блоків завдань є психологічний аналіз їхнього виконання, що дозволяє студентам здійснити рефлексію, самоаналіз, самооцінку і тим включитися в процес самоврядування розвитком індивідуальності, формування професійно значимих компонентів творчої індивідуальності.

Принцип альтернативи випливає з закономірності зв'язку між потребами і мотиваційними станами людини і їхнім задоволенням: діяльність, спрямована на задоволення власної потреби, виконується більш ефективно, з великим бажанням і старанням, що приводить до активації інтелектуальної, емоційної, предметно-практичної, екзистенціальної, вольової і регулятивної сфер, тобто до розвитку цілісної індивідуальності. Правило принципу говорить: забезпечити студенту можливість вибору змісту, форми, виду, способу діяльності і часу її виконання. Значення попереднього і даного принципу в тім, що вони дозволяють побічно керувати навчальною й учбово-професійною діяльністю студента і на цій основі формувати його творчу індивідуальність.

Розглянутий зміст принципів розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога позначає особливості організації психолого-педагогічної професійної підготовки. З огляду на це у своїй експериментальній роботі під час підготовки викладачів економіки, психолого-педагогічна освіта в самому загальному виді виглядає в такому спосібі.

1. Загальний інтегративний курс, що створює цілісне уявлення в підходах, школах, напрямах (Основи психології і педагогіки) [6].

2. Два базових курси з орієнтацією на:

а) домінування ірраціонального компоненту («Основи дидаскології»).

б) перевага ірраціонального компоненту («Педагогічна деонтологія»).

3. Технологічний (практичний) блок: включення студентів у групи з різною методологічною орієнтацією – домінуванням раціонального, ірраціонального чи підходів на основі їхньої взаємодії.

Згідно з нашим дослідженням без загального, об'єднуючого курсу (ідеї) усі дисципліни психолого-педагогічного циклу найчастіше розвиваються окремо, нерідко «страждають» невиправданим повторенням матеріалу, фрагментарністю, суперечливими трактуваннями тих самих понять, рівень викладання інформації знижується до фактологічного, не осмислюється з позицій теорії і системи загальметодологічного знання.

На наш погляд, таким «ядром», заснованим на принципах розвитку творчої

індивідуальності майбутнього педагога, може виступати інваріант интегративного психолого-педагогічного курсу – «Основи дидаскології», будучи наскрізним (протягом усієї психолого-педагогічної підготовки студентів: не за часом, а за розроблювальними далі ідеями і проблемами) він виявляється окремими сторонами в різних варіантах (спецкурсах – семінарах, практикумах) і одержує в такий спосіб розвиток своїх окремих аспектів, сторін, проблем.

Таким чином, студент через дізнавання, розуміння і прийняття себе йде до цілісного осмислення напрямів і шкіл, розумінню і прийняттю «схожих і відмінних» і далі – до заглибленого пізнання найбільш адекватного свого індивідуального світу напряму та школи. Це пов'язане з тим, що понятійні структури курсу є інтегральними когнітивними утвореннями й активно беруть участь в організації всіх інших форм ментального досвіду.

Література:

1. Варламова Е.П. Степанович С.Ю. Психология творческой уникальности человека. – М., 2002. –254 с.
2. Дружини В.Н. Психодиагностика общих способностей. – М., 1996. –146 с.
3. Мажар Н.Е. Теоретические основы развития творческой индивидуальности учителя: Автореф. дис. док. пед. Н. М., 1996. – 48 с.
4. Роменець В.А. Психологія творчості. – К., 2001. – С. 287.
5. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35-42.
6. Серьожникова Р.К. Основи психології і педагогіки. – Київ, 2003. – 263 с.

УДК 378.147.59

Л.М. Согур
м. Вінниця

АКТИВІЗАЦІЯ ПАЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ КУРСУ "ОСНОВИ ЗООЛОГІЇ"

Пізнавальна діяльність – це така ситуація, що складається між суб'єктом і об'єктом, при якій діяльність суб'єкта не зачіпає реального буття об'єкта, а якщо і змінює його ідеально, то лише заради того, щоб подумки закарбувати його справжнє буття, проникнути в його глибини, пізнати його сутність. У цій діяльності активність суб'єкта, що спрямована на об'єкт, не модифікує його, не руйнує і не реконструює, а відображається ним і повертається до суб'єкта у формі знання про цей об'єкт [4].

У педагогічній літературі можна зустріти різні визначення сутності активної пізнавальної діяльності. Вона розглядається як готовність до енергійного оволодіння знаннями (Н.А. Половникова), як прояв перетворювальних дій суб'єкта по відношенню до оточуючих предметів і явищ (Л.А. Аристова), як вольовий стан, який характеризує пізнавальну роботу особистості (Р.А. Нізамов), як діяльність життєвих сил учня (Г.І. Щукіна), як якість діяльності, в якій виявляється особистість вихованця з його відношенням до змісту, характеру навчання і прагнення мобілізувати морально-вольові зусилля для досягнення цілей пізнання (Т.І. Шамова) [10].

Встановлено, що протягом останніх років помітно зменшилась кількість учнів, які навчаються з інтересом [8]. І цей процес має подібну тенденцію не лише в загальноосвітній школі, а й у ВНЗ, хоча, здавалось би, студент повинен бути зацікавленим у набутті знань та умінь для майбутньої професії.

Ряд робіт присвячено вивченню можливостей активізації навчальної діяльності учнів та студентів [1, 2, 6, 10, 11].

Однак проблема активізації пізнавальної діяльності студентів на сучасному етапі розвитку освіти залишається ще мало вивченою, чим зумовлюється актуальність дослідження цього питання.

Завдання дослідження полягає у вивченні прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів під час викладання курсу "основи зоології".

Для студентів ВНЗ характерний творчий шлях опанування знаннями "від менш глибокої сутності до більш глибокої". Загальний шлях пізнання – "від практики до теорії і від неї до практики" – знаходить конкретний вияв у навчальній пізнавальній діяльності студентів.

Людина пізнає інформацію на чотирьох рівнях: пізнання, відтворення, розуміння, творчість. Усі ці чотири рівні пізнання використовуються під час викладання курсу "Основи зоології" на факультеті підготовки вчителів початкових класів.

Робота з активізації пізнавальної діяльності студентів молодших курсів педагогічних ВНЗ відзначається складністю і характерними особливостями. Під час розробки та практичного використання різних методів активізації навчального процесу на першому курсі необхідно враховувати ряд об'єктивних факторів: необхідність адаптації студентів до системи вузівського навчання, різні рівні знань студентів, їх підготовленість до прийняття рішень, культура спілкування та ін.

Шляхами оптимізації навчання студентів, на нашу думку, є модульно-рейтингова система контролю знань, виконання студентами творчих робіт, організація самостійної роботи, проблемне викладання теоретичного матеріалу, застосування технічних засобів навчання, забезпечення студентів необхідними навчально-методичними посібниками.

З метою посилення професійної підготовки на факультеті підготовки вчителів початкових класів Вінницького державного педагогічного університету розроблені різні форми удосконалення процесу викладання курсу "Основи зоології".

Завдання курсу полягає в тому, щоб ознайомити студентів з різноманітністю тварин, розкрити взаємозв'язки між ними і навколишнім середовищем, вивчити процеси, які проходять в організмі тварин, показати господарське значення та необхідність раціонального використання і охорони тваринного світу.

Вивчення курсу має на меті дати теоретичні знання та формувати практичні навички, які дадуть можливість молодому вчителю викладати природознавство на сучасному рівні, проводити цікаву і змістовну позакласну роботу, а також виховувати в дітей любов до природи і готувати їх до практичної природоохоронної діяльності. Курс вивчається за авторською програмою.

На допомогу студентам нами опублікований навчальний посібник "Зоологія. Курс лекцій", рекомендований Міністерством освіти і науки України. Посібник передбачає активізацію пізнавальної діяльності студентів під час читання лекцій. Студент, маючи перед собою текст лекції, зможе більше уваги приділити наочним посібникам, вислухати детальне пояснення більш складного матеріалу, взяти участь у дискусії під час розгляду проблемних питань. На лекціях застосовуються таблиці, схеми, динамічні моделі, фрагменти відеофільмів, транспаранти для кодоскопа, які дають змогу створити об'ємну модель внутрішніх органів тварин тощо.

Наприкінці лекції проводиться невелика самостійна робота або тестове опитування, що дає змогу встановити рівень засвоєння знань студентами. Це також активізує пізнавальну діяльність студентів на лекції. Для активізації пізнавальної діяльності студентів дуже зручно мати навчально-методичний комплект матеріалів для диференційованого навчання. У цей комплект включено тематичний план курсу, розробки лекцій та лабораторних занять. Завдання до лабораторних занять розроблені з урахуванням диференційованого навчання студентів. Студентам пропонується при підготовці до лабораторного заняття 3 рівні завдань. Перший – репродуктивний: студент вивчає тему, використовуючи підручник, і відповідає на теоретичні запитання, які містяться в розробках до лабораторних робіт. Другий рівень – частково пошуковий. Студент, крім виконання завдань першого рівня, опрацьовує додаткову

літературу і відповідає на нестандартні запитання, які контролюють вивчення додаткової літератури, вміння аналізувати дані, або готує невелике цікаве повідомлення і виступає з ним на лекції чи лабораторному занятті. Третій рівень – творчий; студент, крім виконання I та II рівня, виконує творче завдання: складає казку чи цікаве оповідання для молодших школярів або кросворд, використовуючи здобуті знання.

До кожного заняття студентам подається список літератури, опрацювати яку їм пропонується до прослуховування лекції. Використання цієї літератури допоможе їм у майбутньому під час викладання курсу "Природознавство" та проведення позакласної роботи в школі.

Теоретичні знання, отримані на лекції, закріплюються і поглиблюються під час виконання лабораторних робіт. Для проведення лабораторних робіт на факультеті створений кабінет біології, оснащений вологими препаратами, колекціями комах, молюсків, скелетами та опудалами тварин, динамічними моделями циклів розвитку, таблицями, магнітофонними записами голосів птахів, земноводних тощо.

Для оптимального використання часу в ході виконання лабораторних робіт створений "Зошит для лабораторних робіт з курсу "Основи зоології" (у співавторстві з Л.І. Бабур), який містить розробки лабораторних робіт, список літератури, екзаменаційні питання. Кожна лабораторна робота складається з теми, мети, переліку матеріалів та обладнання, теоретичних питань, які необхідно підготувати до лабораторного заняття, творчого завдання, опису ходу роботи та завдань на перевірку теоретичних знань у вигляді тестів, опорних таблиць тощо. У ході роботи до деяких завдань додаються готові малюнки, на яких студенти позначають частини об'єкта, що вивчається. Це значно полегшує і прискорює хід виконання роботи, що дає змогу розглянути більше об'єктів і краще засвоїти матеріал.

Завдання на перевірку теоретичних знань допомагають узагальнити набуті знання і виявити не досить добре засвоєні поняття.

Творчі завдання передбачають вміння складати цікаві розповіді, оповідання, фрагменти екскурсії, казку для молодших школярів, ребуси чи кросворди, використовуючи здобуті наукові знання. Творчі завдання сприяють професійній підготовці студентів, готують до неформального проведення уроків природознавства і водночас допомагають краще засвоїти теоретичний матеріал. Для того, щоб розповісти дітям в доступній формі про тварини або явища природи, необхідно вміти визначити найістотніші їх ознаки. Творчі завдання розвивають у студентів уміння зв'язно висловлювати свої думки, літературне мовлення, вміння адаптувати складний матеріал для сприймання молодшими школярами. Студенти оформляють творчі завдання у вигляді дитячих книжечок з малюнками. Кращі роботи зачитують на лабораторному занятті. Наприкінці кожного модуля проводиться виставка творчих робіт.

Завдяки виконанню творчих робіт здійснюються міжпредметні зв'язки з курсами "Методика викладання природознавства" та "Дитяча література". Використовуючи знання, отримані з курсу "Дитяча література", студенти пишуть віршовані творчі роботи.

Якісна підготовка майбутнього вчителя вимагає від викладача звернути увагу на організацію самостійної та індивідуальної роботи студентів.

Самостійна робота – це складний психологічний процес, що залежить від індивідуальних особливостей кожного студента, його здібностей, видів пам'яті, здатності сприймати матеріал. Тому від правильної організації самостійної роботи залежить якість знань і надбання навичок самостійно вчитися, самостійно здобувати знання. Завдання для самостійної роботи студенти отримують усно на лекціях, лабораторних заняттях. Для полегшення самостійного засвоєння тем розроблені методичні рекомендації до самостійної роботи студентів з курсу "Основи зоології" (у співавторстві Т.В. Кириєнко). Вони містять рекомендації для вивчення теоретичного матеріалу, перелік практичних завдань, які допомагають краще засвоїти цей матеріал. Для узагальнення вивченого пропонуються кросворди, ребуси, загадки. До кожної теми додається список рекомендованої літератури. Контроль за виконанням самостійної роботи здійснюється на колоквіумах і контрольних

роботах.

Студентам, які проявляють підвищений інтерес до предмета, або тим, хто самостійно не може належним чином опрацювати матеріал, надається допомога у вигляді індивідуальних консультацій, деталізації та узагальнення матеріалу за схемами, таблицями.

Оцінювання знань студентів проводиться за модульно-рейтинговою системою, яка є невід'ємною складовою частиною організації навчально-виховного процесу в університеті. Вона покликана забезпечити систематичну роботу над оволодінням своєю професією, неперервність, послідовність перевірки навчальної і наукової роботи студента, формування у нього інтересу до самостійної роботи, до творчих пошуків.

Перевага МРС над традиційною (чотирибальною системою) очевидна. МРС створює умови для більш об'єктивного оцінювання знань, чого не може повною мірою забезпечити чотирибальна система, а, значить, і визначити місце кожного студента в групі. МРС передбачає оцінювання студента на кожному занятті, в процесі рубіжного, підсумкового контролю і отримання за всі види роботи певної кількості балів. Бали додаються і складають індивідуальний індекс студента. На кожному занятті студент отримує три оцінки: за знання теорії, за виконання лабораторної роботи і за творчі завдання.

Рейтингова система ґрунтується на модульному принципі побудови навчальної дисципліни. Навчальний модуль – це навчальний матеріал, в якому розглядається група споріднених, взаємопов'язаних проблем, питань, тем. Зокрема, навчальний курс "основи зоології " розбито на два модулі. В перший модуль об'єднано матеріал 5 тем (безхребетні), зміст яких визначено в укладеній нами програмі [17]. На вивчення модуля відведено 5 лекцій, 5 лабораторних робіт і колоквіум, який передбачає усне опитування. Другий модуль включає матеріал з зоології хребетних. На його вивчення відведено 6 лекцій і 7 лабораторних занять.

Наприкінці року проводиться підсумкова контрольна робота. Кожен студент отримує індивідуальну картку, що містить 8 завдань, 7 – теоретичного характеру, 1 – творче.

Сумарна кількість балів за контрольну роботу – 40. Якщо студент набрав 31-40 бали, то отримує оцінку "відмінно", 21-30 балів – "добре", 11-20 балів – "задовільно" і менше 11 балів – "незадовільно".

При рейтинговому оцінюванні навчальної роботи важливо розробити і пояснити студентам на початку вивчення курсу шкалу оцінювання. Система оцінювання знань студентів така: найкраща теоретична відповідь оцінюється у 10 балів, виконання лабораторного заняття – 5 балів, творче завдання – 5 балів, колоквіуми – 20 балів.

Журнал обліку успішності ведеться викладачем у балах, які потім переводяться в чотирибальну систему при атестуванні рівня знань студента в середині (атестація) або в кінці (екзамен) семестру. Загальний рейтинг дисципліни – 360 балів.

Оцінка "відмінно" виставляється за 360-300 балів, "добре" – 299-240, "задовільно" – 239-180 балів, "незадовільно" – менше 180 балів. В кінці курсу на основі набрання балів студенту пропонується підсумкова оцінка без складання екзамену. В разі незгоди студент має право перевірити свої знання на екзамені.

Така форма контролю стимулює студента до сумлінної праці упродовж року. Приблизно через місяць після екзамену проводиться контрольна робота на залишкові знання, яка містить тестові та теоретичні питання. Як правило, студенти підтверджують свої екзаменаційні оцінки, що свідчить про об'єктивність оцінки знань студента з курсу "Основи зоології".

Література:

4. Астахова Е. Познавательная активность студентов: поиск форм оптимизации // ВВШ. – 2000. – № 11. – С. 29-32.
5. Бабанский Ю.К., Поташник М.М. Оптимизация педагогического процесса (В вопросах и ответах). – К.: Рад.школа, 1984.
6. Бадуля А.Н. Учить учиться //Відкритий урок. – 2002. – № 7. – С. 9-11.

7. Бех В.І. Виховання особистості. – К.: Либідь, 2003. – Кн.2. – 341 с.
8. Зайцева Інна. Педагогічний вплив викладача на мотивацію учіння студентів //Нова педагогічна думка. – 2000. – № 1 (21). – С. 48-53.
9. Коновальчук Ірина, Медвідь Оксана. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів: пошук ефективної педагогічної технології // Обрії. – 2000. – С.21-24.
10. Корнєєв В.П. Проблемна побудова змісту уроків і формування пізнавального інтересу //Рад.школа. – 1975. – № 3. – С. 45-50.
11. Красновський валерій. Гуманізація освіти і сучасна школа // Рідна школа. – 2002. – № 10. – С.10-12.
12. Лузан Петро. Формування навчально-пізнавальної активності студентів //Нова педагогічна думка. Науково-методичний журнал. – 2000. – № 1. – С.73.
13. Навчальний процес у вищій педагогічній школі /Під ред. О.Г. Мороза. – К., 2001.
14. Орлов В.И. Активность и самостоятельность учащихся //Педагогика – 1998. – № 3. – С.44-48.
15. Согур Л.М. Зоологія. Курс лекцій. – К.: Фітоцентр, 2004. – 305 с.
16. Согур Л.М. Зошит для лабораторних робіт з курсу “Основи зоології” для студентів спеціальності “Початкове навчання” заочного відділення (термін навчання – 2,5 роки). – Вінниця, 2003. – 39 с.
17. Согур Л.М. Учбово-методичний комплект для диференційованого навчання з курсу “Основи зоології” для студентів спеціальності “Початкове навчання”. – Вінниця, 2000. – 51 с.
18. Согур Л.М., Бабур Л.І. Зошит для лабораторних робіт з курсу “Основи зоології” для студентів спеціальності “Початкове навчання” денної форми навчання. – Вінниця, 2003. – 92 с.
19. Согур Л.М., Кириєнко Т.В. Методичні рекомендації до самостійної роботи студентів і курсу спеціальності “Педагогіка та методика початкового навчання” з курсу “Основи зоології”. – Вінниця, 1991. – 24 с.
20. Согур Л.М. Програма курсу “Основи зоології” для спеціальності 7.010104 “Початкове навчання”. – Вінниця, 2003.

Є.М. Сопотніцький
м. Вінниця

ВИКОРИСТАННЯ ПАКЕТУ ПРОГРАМ MICROSOFT OFFICE XP У СТВОРЕННІ НАВЧАЛЬНО-КОНТРОЛЮЮЧОГО КУРСУ ФІЗИКИ

Нинішній період у суспільстві характеризується вдосконаленням і розвитком сучасних інформаційних технологій. Їх проникнення в найрізноманітніші галузі людської діяльності справляє відповідний вплив на методичні системи навчання всіх без винятку навчальних дисциплін, зокрема на цілі навчання, зміст, методи, засоби, організаційні форми. Тому досить серйозним аспектом є проникнення нових інформаційних технологій і в освітні сфери, де вони функціонують і створюються за комп’ютерною підтримкою навчального процесу [1].

Актуальним є питанням чи можна використати всім відомий пакет програм Microsoft Office для побудови навчальної системи-оболонки для навчання, контролю та корекції знань студентів (учнів) у навчальному процесі.

Відповідь на дане запитання була стверджувальна лише після побудови навчально-контролюючого курсу фізики.

Очевидно, що даним програмним продуктом має користуватися не лише один студент (учень), оскільки це не лише навчальна програма, що включає в себе низку інтерактивних лекцій, словників, відеофрагментів та ін. Ця програма повинна працювати із кількома користувачами одночасно, контролювати роботу користувача в ній та всі результати його роботи заносити в спеціалізований „журнал учителя”, який би потім міг переглянути викладач, ознайомившись з роботою того чи іншого студента (учня). Тому дана програма повинна працювати в комп’ютерній мережі, оскільки вона дає можливість одночасно працювати кільком студентам (учням).

Переваги систем “клієнт-сервер” над традиційними інформаційним системами показують перспективність досліджень з методології їхньої побудови, вдосконалення та використання в навчальному процесі.

Твердження, що деяка інформаційна система має архітектуру "клієнт-сервер", означає, що прикладна складова цієї системи має розподілений характер і складається з двох взаємозалежних компонентів, одна з яких (клієнт) формує і посилає запити високого рівня

іншому компоненту (серверу), задача якого складається в обслуговуванні цих запитів (рис.1).

Основна властивість архітектури "клієнт-сервер" виявляється в можливості віддалити клієнта від сервера на будь-яку відстань без істотного зниження швидкісних характеристик системи (навіть у випадку складних запитів) і без усяких змін у програмному забезпеченні. Віддалений клієнт підключається до сервера за допомогою телефонного чи іншого каналу. Ця властивість є дуже цінною для організації розподіленої обробки даних. На основі такого принципу будуються дистанційні курси із різних предметів.

Система розбивається на дві частини, що можуть виконуватися в різних вузлах мережі, клієнтську і серверну частини. Користувач взаємодіє із клієнтською частиною системи. Клієнтська частина системи за потреби звертається по мережі до серверної частини [2, 3].

Інтерфейс серверної частини визначений і фіксований. Тому можливе створення нових клієнтських частин існуючої системи.

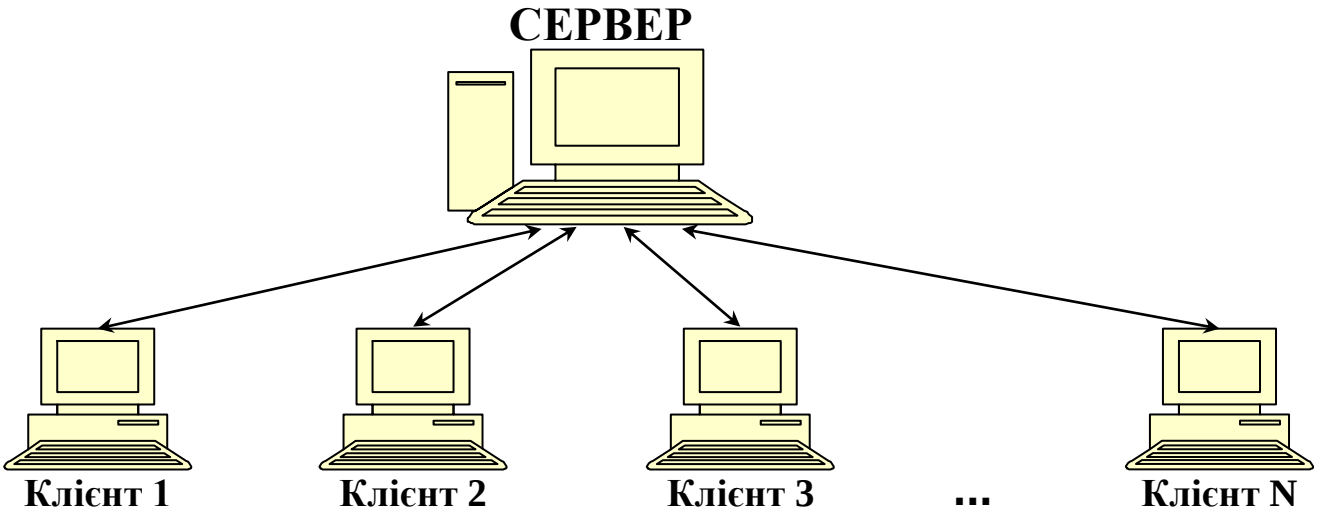


Рис.1

Розробка клієнтської частини

Кожна система типу „клієнт-сервер” будується на основі Web-сторінок.

Для створення Web-сторінок використовується спеціальна мова – HTML (скорочення від англ. Hyper Text Markup Language – мова розмічування гіпертексту). HTML-документ – це звичайний текстовий файл з розширенням.htm або.html. Головна мета HTML – описати зовнішній вигляд документа. Для цього в текст документа встановлюють спеціальні коди – дескриптори, або, як їх ще називають, теги (від англ. tag – етикетка). Вони визначають способи форматування і дозволяють зв’язати слова і фрази документа з іншими документами. Між собою Web-сторінки пов’язуються за допомогою гіперпосилань [4, 5].

У процесі побудови даної навчальної системи необхідно створити таку загальну структуру Web-сторінок та встановити між ними відповідні зв’язки та переходи відповідно оформити зовнішній вигляд сторінок, щоб користувачеві було зручно та приємно працювати із даною програмою, наприклад, початкова сторінка програми (рис. 2).

Оскільки дані про кожного студента (учня) та його роботу необхідно зберегти на комп’ютері-сервері, то потрібно організувати реєстрацію учня в даній навчально-контролюючій програмі.

Реєстрація виконується за допомогою наступної сторінки програми (рис. 3), яка завантажується після натиску на посиланні **Далі** початкової сторінки.

Лише після реєстрації користувач входить в навчально-контролюючу програму для подальшої роботи в ній.

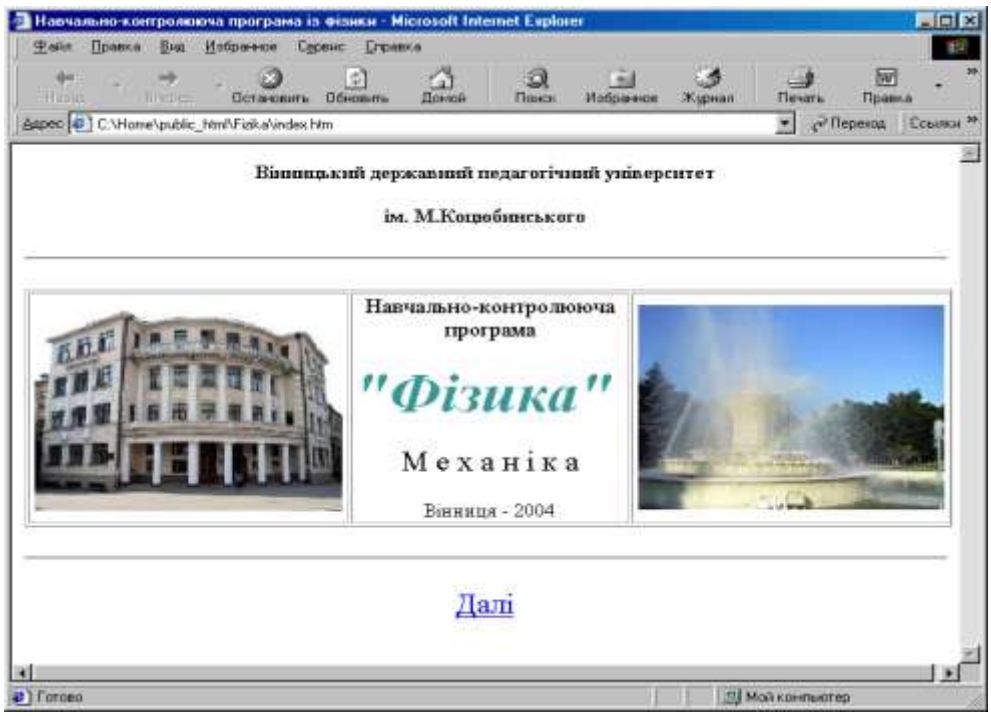


Рис. 2

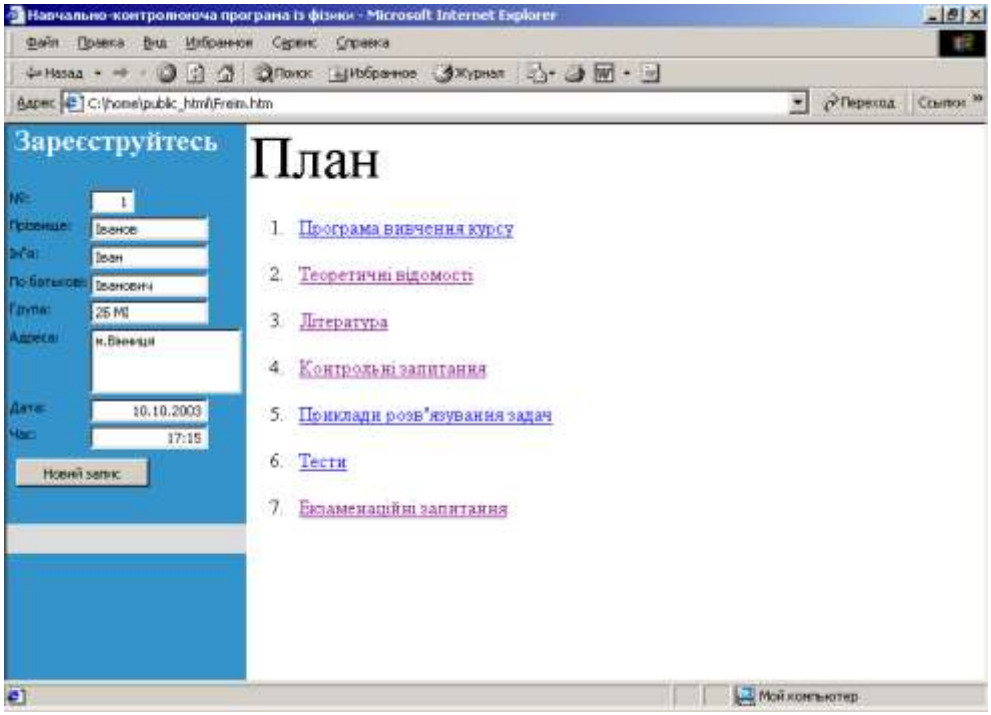


Рис. 3

Далі перед користувачем з'являється сторінка із планом, в якому вказано подальші кроки роботи студента (учня). Наприклад, „Програма вивчення курсу" – список тем, лабораторних та практичних занять та кількість годин їхнього викладання. „Теоретичні відомості" – набір лекцій з даної теми. „Література" – список використаних джерел для наповнення даного курсу. „Контрольні запитання" – список запитань по даній темі. „Приклади розв'язування задач" – приклади розв'язаних типових задач з певного розділу фізики та пропонується користувачеві розв'язати кілька задач на закріплення знань по даній темі (рис. 4).

Розв'язування задачі складаються з кількох логічних етапів, наприклад, в першій задачі

необхідно спочатку обрати константи та потрібні формули необхідні для розв’язування задачі і лише тоді користувач розв’язує задачу та вписує відповідь у потрібне поле.

Наступним пунктом плану є „Тести”, що включає в себе низку тестів з певних підтем (рис. 5). При розв’язанні тестів користувачеві необхідно обрати певний варіант відповіді у кожному запитанні та по закінченні тесту натиснути на кнопку „Результат тесту”.

Останнім пунктом плану навчальної програми є „Екзаменаційні запитання” – перелік питань, що виносяться на залік чи екзамен.

У процесі роботи результати по тестах та розв’язуванню задач кожного студента (учня) заносяться в єдину базу даних, яка знаходиться на комп’ютері-сервері.

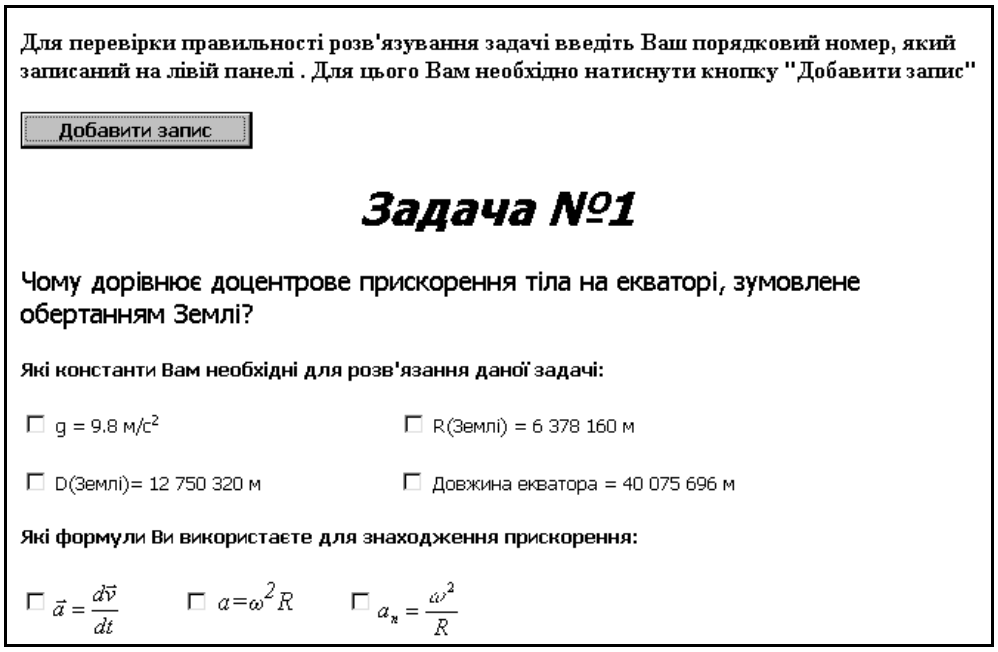


Рис. 4

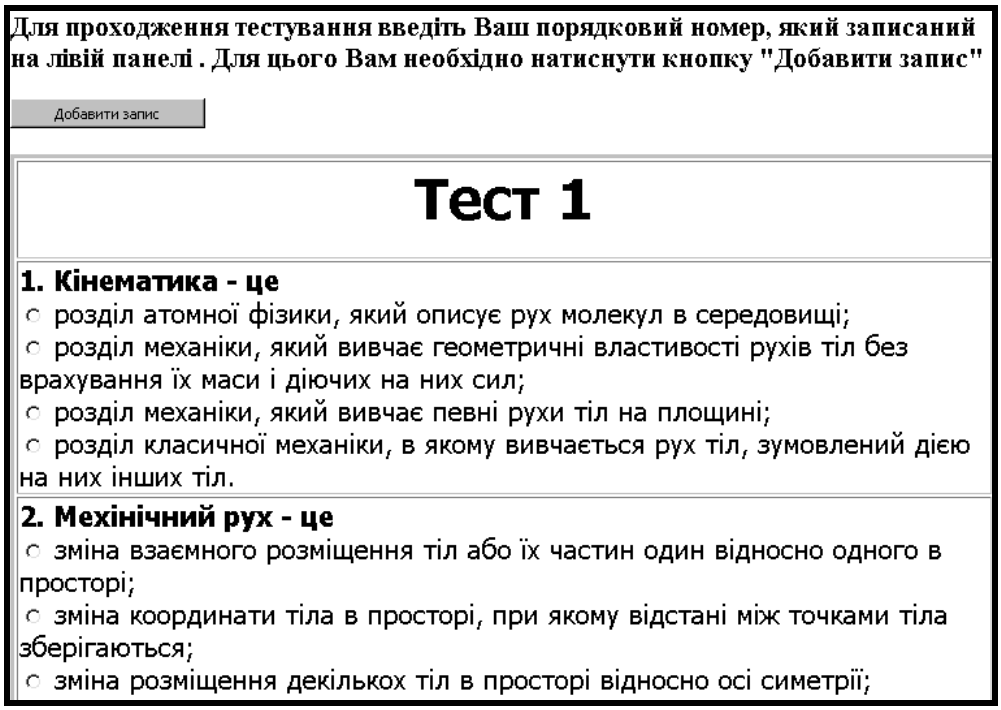


Рис. 5

Після проходження останнього тесту на екрані з’являється вікно із результатом роботи в даній навчально-контролюючій програмі – оцінкою та порадою щодо поліпшення знань та навичок з даної теми (рис. 6).

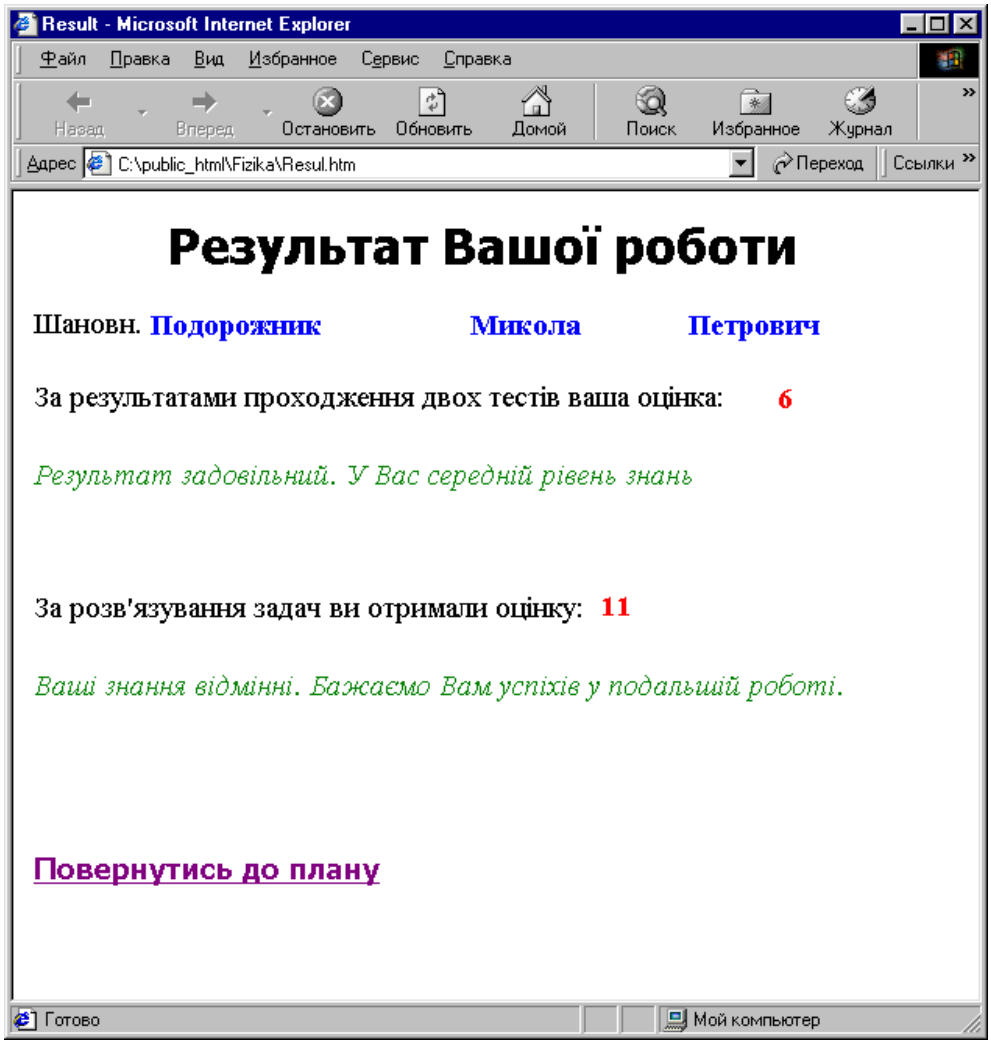


Рис. 6

Клієнтська частина даного електронного додатку розроблена за допомогою таких програм пакету Microsoft Office XP:

1. Microsoft Word XP – професійний текстовий редактор, який має можливість зберігати текстові документи у форматі HTML.
2. Microsoft Script Editor 7.0 – редактор HTML файлів та Java або Visual Basic скриптів розміщених у них.

Розробка серверної частини програми

Серверна частина програми побудована на основі реляційної бази даних створеної за допомогою програми Microsoft Access XP. База даних містить низку таблиць, в які заносяться дані про студента (учня), дані про розв’язування задач та проходження тестів, поради щодо поліпшення знань з цієї теми.

За допомогою створених запитів викладач може переглянути результати роботи за певною датою роботи (наприклад, 12.04.2004), за групою користувачів (1Б ФІ), за найвищим балом. Також є можливість пошуку результатів у базі даних та їхнє сортування за певними властивостями. Всі знайдені дані можна роздрукувати у вигляді відповідного звіту-журналу.

Використавши форми та макроси, база даних перетворилася у самостійний серверний додаток, яким може користуватися будь-який викладач, маючи основні навички роботи із

комп'ютерною технікою.

Поєднання клієнтської та серверної частин навчально-контролюючої програми відбувається на основі нововведення Microsoft Access 2000 – сторінок доступу до даних.

Сторінкою доступу до даних називають Web-сторінку, яка безпосередньо підключається до даних в базі даних. Сторінки доступу до даних використовуються для перегляду, оновлення, знищення, відбору, групування та сортування даних, які розміщенні в базі даних Microsoft Access або базі даних Microsoft SQL Server в Microsoft Internet Explorer 5 чи більш пізнішій версії [6, 7].

Сторінки доступу до даних можуть містити такі компоненти, як електронна таблиця, звітний список або діаграма.

Сторінки доступу до даних створюються як об'єкт бази даних, який використовується для переходу до відповідного HTML-файлу.

У випадку даної навчально-контролюючої програми сторінками доступу до даних є сторінка для реєстрації користувача, сторінки із задачами та тестами і сторінка із загальним результатом роботи, тобто це всі ті сторінки, що передають дані по мережі в загальну базу даних, яка розміщена на сервері.

Дана програма була створена та апробована для вивчення розділу фізики „Механіка", але це не означає, що вона не може змінюватися. Маючи незначні навички з створення Web-сторінок, дану програму досить просто поповнити додатковим навчальним матеріалом, або взагалі створити аналог для іншого предмету.

На нашу думку, використання таких навчально-контролюючих програм у навчальному процесі в поєднанні із роботою викладача, значно полегшить його роботу на заняттях та позбавить рутинної роботи з перевірки теоретичних знань та практичних навичок студентів (учнів).

Література:

1. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу та проблеми його розкриття. – www.school.kiev.ua/Htm/Technologie/INTech/Pedagog.htm
2. Кульгин М. Технологии корпоративных сетей: Энциклопедия. – СПб.: Питер, 2000. – 700 с.
3. Олифер В. Г., Олифер И. А. Компьютерные сети: принципы технологии, протоколы: Учебное пособие для студентов РФ. – СПб.: Питер, 2001. – 672 с.
4. Основы WEB дизайна. // http://win-www.klax.tula.ru/
5. Руководство по стилям для создания online гипертекста. http://www.w3.org/pub/WWW/Provider/Style/Overview.html
6. Способы работы с данными Microsoft SQL Server в Microsoft Access 2002.htm // http://office.microsoft.com/rus/assistance/2002/articles/
7. Довідкова система MS Access 2002.

УДК 378.937+378.14+372.52

О.В. Сорока
м. Тернопіль

ІНТЕГРАЦІЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Проблема інтеграції – одна з найдавніших в історії розвитку науки. Вихідні положення впровадження інтегративного підходу у навчальний процес розроблені в працях видатних педагогів (Я.А.Коменський, І.Гербарт, М.Песталоцці, К.Д.Ушинський), сучасних дидактів (А.М.Алексюк, С.У.Гончаренко, Л.В.Занков, І.Д.Звєрєв, О.Я.Савченко, М.М.Скаткін), вчених-психологів (О.Н.Кабанова-Меллер, Н.Ф.Тализіна, Ю.А.Самарін).

За тлумачним словником Ожегова “Інтеграція – об’єднання частин в єдине ціле”. Вона виникає в тому випадку, коли, по-перше, є наявні раніше розрізнено засвоєні елементи; по-друге, якщо є об’єктивні передумови для їх об’єднання; по-третє, об’єднуються вони не сумативно, а за допомогою синтезу, і, нарешті, результатом такого об’єднання є система, якій притаманні якості цілісності.

Серед різноманітних шляхів інтеграції, виділених у філософській літературі, значний інтерес становлять такі: синтез знань внаслідок математизації наук; синтез знань через взаємодію наук за об’єктом і методом дослідження; синтез знань завдяки їх подальшій диференціації [15, 19]. Вони особливо привертають увагу з боку педагогічної науки.

Варто зазначити, що інтегративні процеси стають тенденцією у педагогіці, зокрема в теорії навчання: дедалі тісніше зливаються дидактика і психологія мислення, педагогічна психологія і соціологія, соціологія і педагогіка загалом.

Інтеграція змісту навчальних предметів не заперечує предметної системи їх вивчення. Вона є важливим засобом її удосконалення, подолання недоліків, поглибленого засвоєння знань про взаємозалежність між предметами [2, 62].

Ще К.Д.Ушинському інтеграцією письма і читання вдалося створити аналітико-синтетичний метод навчання грамоти. У 60-х роках у Павлиші В.О. Сухомлинський проводив “Уроки мислення в природі”. Це – один з найбільш вдалих прикладів інтеграції різних видів діяльності з однією метою.

Вчителі початкових класів можуть проводити уроки за інтегрованими програмами з таких предметів: ознайомлення з навколишнім (або “Людина і світ”), художня праця, музика і рух. Крім того, у деяких школах за ініціативою учителів є уроки з народознавства, розвитку творчих здібностей, діалогу, етики, мистецтвознавства [13, 79].

Інтеграція навчальних предметів, як зазначає В.К. Сидоренко, має ґрунтуватися на таких дидактичних положеннях: супідрядність функцій окремих навчальних дисциплін; економічність – концентрація навчального матеріалу, усунення дублювання в його вивченні; сталість інтегративного базису; інтеграція двох навчальних предметів на основі одного з них; наявність достатнього обсягу матеріалу, який може бути вивчений на базі іншої дисципліни [14, 33].

Як засвідчує передовий досвід вищих педагогічних шкіл півдня України, використання образотворчого мистецтва у педагогічному процесі вищої школи сприяє:

–поглибленню знань з історії образотворчого мистецтва як України, так і багатьох інших країн світу;

–збагаченню й урізноманітненню практично-образотворчої діяльності майбутніх учителів, поглибленню їхньої мотивації;

–розширенню спеціальних знань, умінь та навичок;

–удосконаленню психофізіологічних якостей особистості (спостережливості, творчої активності, сприйняття тощо);

–художньо-естетичному вихованню.

Найбільш актуальними і результативними механізмами здійснення цих завдань виступає інтеграція (взаємопроникнення різних предметів на базі одного провідного освітнього компонента), що робить можливим системне відтворення свідомості майбутніх учителів картини цілісності та гармонії навколишнього світу.

Процеси інтеграції мистецьких дисциплін сягають своїм корінням в давні часи. Ще в античну епоху Платоном і Аристотелем були закладені засади вчення про види мистецтва. Так, Аристотель вважав, що всі види мистецтва мають єдину основу відображення дійсності – мімезис (наслідування), маючи схожість в тому, що базуються на загальному принципі: відображаючи дійсність, наслідують її, а відрізняються засобами, способом і самою сутністю (предмета) наслідування. Тоді ж були сформульовані основні положення “мусичного мистецтва”, яке поєднує кілька видів мистецтв, що є, на думку Платона, найвизначнішим засобом, здатним змінити, підняти, облагородити людську особистість, розбудити і виховати в ній моральні чесноти. Тому мистецтво в той період вважалось основою викладання, а поняття “мусичний” – похідне від слова “муза” (покровителька мистецтв) в розумінні давніх греків

означало “освічений”, “вихований”.

У подальшому історичному розвитку кожна нова епоха народжувала свою художню систему, що найбільш адекватно відображала особливості художнього світосприйняття того часу, відповідні йому стилі і напрямки. Актуальним вважався той вид мистецтва, який найбільше відповідав потребам соціального спілкування конкретної епохи, репрезентував найприйнятнішу для більшості форму вираження, перевершував інші види мистецтва за силою і глибиною художнього впливу на аудиторію, за широтою охоплення в художніх образах життєвого матеріалу.

Так, в античності особливе місце займав театр. “В античному світі театр мав справу з великою аудиторією, на спектаклі збиралося до півтора десятка тисяч глядачів. Дія спектаклів розверталась, звично на природі, ніби стаючи частиною самого життя. Це надавало античному театру неповторної природності та реалістичної жвавості” [3, 368]. Актуальним видом мистецтва в цей період вважається скульптура. Не випадково Г. Геґель пов’язував класичний (античний) період мистецтва саме зі скульптурою, що досягла в Стародавній Греції найвищого рівня.

В епоху Середньовіччя найбільш розповсюдженим видом мистецтва була церковна архітектура, що виконувала роль своєрідного естетичного фону, який пов’язував у єдине всю систему художнього впливу. Покликання храму полягало в об’єднанні всього людства в молитовній покірності богу та в уособленні торжества й універсальності християнської віри. Від основного хрестово-купольного принципу архітектурної будови до декоративного оформлення інтер’єрів, організованого за строго закріпленою системою живописних сюжетів, мозаїчних зображень, християнський храм був вираженням божественної премудрості, протиставленням хаосу і суєтності повсякденного життя. “Всі інші мистецтва підкорялись архітектурі та її вимогам. Вони були робітниками, що спорудили величне створіння. Архітектор-поет-майстер у собі одному об’єднував скульптуру, що покривала різьбою створені ним фасади, живопис, що забарвлював його вітражі, музику, що приводила у рух дзвін і гуділа в органних трубах” [7, 208]. Християнський храм становив синтез мистецтв – архітектури, інженерно-будівельної думки, монументального і станкового живопису, різьблення, ювелірних витворів тощо. Все це розвивалось у тісній взаємодії з мистецтвом книги, проповідницьким словом, церковним співом, церковно-філософською думкою. Завдяки такому синтезу здійснювався величезний емоційно-ідеологічний вплив на особистість, пробуджувався комплекс почуттів, що відображали релігійну свідомість народу.

В епоху Ренесансу синтезуючим мистецтвом став живопис, у якому яскраво виявився зв’язок із пластикою і архітектонікою театру, ґотичною архітектурою. Духовною основою цього періоду стала проблема Людини, її гуманістичних засад. Гуманісти епохи Відродження вихваляли земну красу людини, піднімали її на високий п’єдестал, відроджуючи традиції античного світу. В творах живопису втілені ідеали гармонійного поєднання в людині чуттєвих, природних, божественно-вічних неперехідних засад.

У живопису Високого і Пізнього Відродження виявилась тенденція до тимчасових мистецтв, особливо поезії, на основі якої інтенсивно розвиваються й інші види мистецтва. В XVII – XVIII столітті в епоху Класицизму і Просвітництва, перевага надається художньому слову, поезії у взаємодії з музикою.

Як відомо, ідея інтеграції мистецтв широко пропагувалась Г. Геґелем, І. Гердером, Г. Лесингом. Так, розкриваючи специфіку образотворчого мистецтва в знаменитому “Лакооні”, Г. Лесинг дійшов до висновку, що кожний вид мистецтва, що має свої межі, які визначаються специфічністю створення художнього образу, в той же час має можливості проникнення в інші види, збагачуючи і розширюючи їх зображувально-виразні засоби шляхом прямого чи безпосереднього відображення.

Особливо яскраве втілення ідея інтеграції мистецтв знайшла в творчості романтиків, коли вперше з’явилось таке явище, як “трансформація” одних видів мистецтв в інші, а саме музики і поезії. Відбувається посилення живописно-зображувальних засад у симфонічних творах. Підвищується інтерес композиторів до тембру, забарвлення, наслідком чого є такі твори, в яких композитори засобами музичної виразності передають свої враження від образотворчого мистецтва (М. Мусоргський “Картинки з виставки”, п’єси Ф. Ліста “Заручини” – до картини Рафаеля; “Мислитель” – до

картини Мікеланджело; симфонічні картини М. Римського-Корсакова, О. Лядова та ін.).

Художники-живописці також усе частіше звертаються до зображення на своїх полотнах не тільки внутрішнього світу видатних музикантів (портрети Шопена – Е. Делакруа; Мусоргського, Бородіна – І. Репіна; Римського-Корсакова – В. Сєрова та ін.), але й самих музичних форм.

Співвідношення між мистецтвами, їх подібність, взаємний потяг історично змінні й рухливі. Г. Геґель, наприклад, пророкував зближення живопису з музикою і тяжіння скульптури до живопису: "Ця магія відблисків нарешті може набути такого провідного значення, що поряд з нею втратить значення зміст зображуваного, і разом з тим, живопис у чистому ароматі й чаклунстві своїх тонів, у їх протилежності, переплетінні та граючій гармонії так само починає наближатись до музики, як скульптура в подальшому розвитку рельєфу починає наближатись до живопису" [6, 63]. Так, картини художників-імпресіоністів – Е. Дега, Е. Мане, К. Моне, К. Піссаро, О. Ренуар та ін. – стали музикою кольору, вони відійшли від сюжетного, близького до літератури живопису, і зблизились із музичним мистецтвом.

В XX столітті, яке називають віком інтеграції не тільки в мистецтві, але й в науці, набули особливо суттєвого значення нові напрямки, які найчастіше з'являлись на "стику" різних галузей науки і художньої творчості. Це стосується не тільки взаємодії природничих і точних наук, але й наук суспільних, контактів між природничими та гуманітарними знаннями.

Особливо актуальні спроби інтеграції різнопредметних знань у початковій ланці освіти, оскільки молодші школярі сприймають об'єкти навколишнього світу не розчленовано, не усвідомлюючи їхніх істотних ознак. Робити системний аналіз складових цілого, синтезне порівняння з іншими їм ще складно. Водночас ці операції, вважають психологи, дидактики й методисти, легше формуються, коли йти від загального до конкретного.

Для об'єднання окремих навчальних курсів існують і інші об'єктивні причини. Одна з них – перевантаження дітей, скорочення кількості навчальних годин протягом тижня та їх вилучення для предметів розвивально-виховного циклу. Об'єктивною передумовою цього процесу є те, що вчитель початкових класів навчає дітей ізольовано, на відміну від учителів у старших класах, де об'єднання окремих, навіть споріднених, предметів в один створює труднощі в підготовці вчителя [5, 16].

У процесі розвитку художньої культури людства знайшли відображення яскраво виражені дві тенденції: інтегруюча та диференціююча. Перша полягає в тяжінні до синтезу, друга – у збереженні суверенності кожного мистецтва.

На думку багатьох українських дослідників (Б. Івасіва, Н. Лисиної, Г. Шевченко та ін.) основою інтеграції художніх творів є, насамперед, змістовно-формальна конкретність окремого виду, що й зумовлює можливість існування художнього синтезу. При цьому, під художнім синтезом розуміється та чи інша сукупність окремих його видів, вибраних для вирішення відповідних завдань художньо-естетичного виховання особистості. Таким чином, можливість інтеграції мистецьких дисциплін реалізується через спільність, що існує між окремими мистецтвами, яка встановлюється їх походженням, єдністю суспільних завдань і функцій, художньо-образною природою, способами і законами побудови. Проте доцільність використання декількох видів мистецтва визначається наявністю в кожному з них не тільки загальних, а й специфічних властивостей, що характерні тільки для нього.

Процес формування особистості, зокрема вчителя початкових класів, повинен здійснюватися за законами краси; тобто важливим компонентом мети є естетичний аспект – ставлення до навколишнього світу. Розвиток естетичних можливостей, здібностей і почуттів має неабияке значення для загального формування особистості.

Таким чином, науково-теоретичне дослідження змістовної характеристики потенційних можливостей образотворчого мистецтва дозволило нам конкретизувати педагогічну сутність поняття "готовність до інтегративного використання образотворчого мистецтва".

Як засвідчує аналіз наукових джерел, готовність в цілому розуміється як особливий психічний стан, наявність у суб'єкта взірця структури відповідної дії і постійної спрямованості свідомості на її виконання.

Готовність до того чи іншого виду діяльності розглядається через цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, ставлення до

діяльності або настанову, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання про предмет і засоби дії, навички та вміння їх практичного втілення [8; 9; 10; 12].

Сучасні дослідники (М.І. Дьяченко, Л.А. Кандибович) наголошують на двобічності поняття "професійна готовність" – як якості та як психічного стану. А саме готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності складається з ідейної, моральної, психологічної, ділової та фізичної готовності. Причому, як вважають вчені, психологічна готовність є головною над усіма видами готовності і виражається в єдності внутрішнього настрою студента на майбутню діяльність та фахово важливі якості особистості, необхідні для її успішного здійснення.

Ядро такої готовності становлять психічні процеси, властивості. До її системоутворюючих елементів належать:

- усвідомлення особистістю власних потреб, професійних завдань;
- постановка цілей, виходячи з потреб та завдань;
- передбачення й оцінювання умов, за яких протікатимуть наступні дії;
- актуалізація попереднього досвіду з метою визначення найбільш ймовірних і доцільних засобів розв'язання поставлених завдань.

Не менш важливим виступає уміння прогнозувати власні інтелектуальні, емоційні та вольові процеси; оцінювати співвідношення своїх можливостей і необхідності досягнення повного результату.

У визначенні науковцями змісту структурних компонентів готовності студентів до педагогічної діяльності немає єдиного підходу. Так, дослідники (Н.С. Мартинович, Л.І. Рувінський) перелічують знання, уміння та навички, якими повинен володіти майбутній педагог; інші (В.О. Сластьонін, О.І. Щербаков) представляють фахово важливі якості і властивості вчителя.

М.І. Дьяченко, Л.А. Кандибович, Н.В. Кічук розглядають професійну готовність учителя як інтегративне системне утворення, враховуючи при цьому роль як об'єктивних (володіння певними знаннями, вміннями й навичками), так і суб'єктивних (сукупність професійних особистісних якостей) факторів. Варто зазначити, що сучасні вітчизняні дослідники проблеми формування готовності студентів до художньо-естетичної діяльності (Н.Є. Кравцова, М.П. Лещенко, О.А. Федій) у структурі її змісту вичленовують такі компоненти педагогічної системи, які знаходяться в непорушній єдності, а саме: мотиваційний, змістовий (теоретичний) та процесуальний (практичний).

Таким чином, готовність майбутнього вчителя до інтегративного використання образотворчого мистецтва ми розуміємо як особистісно-професійну якість, що проявляється у системі мотивів, загально-професійних та спеціальних знань, певному досвіді, яка є необхідною і достатньою передумовою його підготовки до використання всіх потенційних можливостей образотворчого мистецтва у навчальному процесі початкової школи.

Вступаючи у взаємодію з іншим видом, кожний вид мистецтв не дублює, не повторює його, а доповнює і збагачує новими засобами, чим поглиблює пізнавальні та виховні можливості художнього образу, підсилюючи його естетичний вплив на особистість. Ні один окремо взятий вид мистецтв не може розв'язати повністю завдань естетичного виховання і всебічного розвитку людини, хоч кожен із них бере участь у вирішенні цих завдань, оскільки має в цьому свою кінцеву мету. Лише вся сукупність окремих мистецтв може розвинути повністю людські потенції, зробити особистість дійсно багатогранною, допомогти вдосконаленню всіх сторін її психіки та багатства внутрішнього світу [4, 46]. Дане визначення знайшло своє підтвердження в працях психологів.

У процесі визначення сутності художнього синтезу спеціалісти даної галузі наукових досліджень виходять, насамперед, із принципу цілісності організму та його життєдіяльності, а також природи взаємодії різних органів відчуттів. Провідним положенням у даному випадку стає вчення про роль асоціативних зв'язків, фізіологічною передумовою яких є здатність центральної нервової системи до асоціативної діяльності.

Спираючись на вчення І.П. Павлова про системність головного мозку і його психологічних функцій, вчені приходять до висновку, що використання принципу системності в навчанні не можна обмежувати лише рамками одного предмета. Наприклад, Б. Ананьєв впевнено довів, що розвиток мислення учнів відбувається лише в процесі взаємодії старих і нових знань, знань із різних систем, їх взаємного збагачення, оскільки ключем до зрушення загального розвитку, на

його думку, є ріст синтезу знань, умінь, навичок, їх перенос та застосування в різних галузях навчання.

Таким чином, синтез мистецтв, який впливає на органи чуттів особистості різноманітністю фарб, звуків, словесних інтонацій, викликає такі ж різноманітні відчуття, що аналізуються, порівнюються, співставляються з уже існуючими поняттями та уявленнями. В результаті відбувається більш інтенсивний розвиток особистості: активізується уява і мислення, збагачуються емоції, поглиблюється світогляд, сприйняття творів мистецтва.

На цій основі Н. Аніщенко виявила доцільність інтеграції мистецьких дисциплін в педагогічному процесі, що визначається:

– гносеологічними можливостями кожного окремого виду мистецтва віддзеркалювати різні, але суттєві сторони об'єктивної дійсності, оцінювати й показувати в комплексі її досить повну картину;

– впливом художнього образу кожного виду мистецтва на різноманітні психічні процеси особистості;

– багатогранною художньою освітою учнівської молоді, оскільки загальні та специфічні закономірності мистецтва осягаються на широких засадах інтегрованих видів художньої творчості [1].

Зазначимо, що специфіка образотворчого мистецтва завдяки його емоційності і поліфункціональності спроможна комплексно і різнобічно впливати на всю систему потреб особистості. Воно є каталізатором усіх творчих потенцій особистості, здатне збуджувати специфічні якості в професійній діяльності [11].

Вищеозначене дозволяє зробити узагальнення щодо інтегративного використання образотворчого мистецтва у початковому навчанні школярів, а саме: йдеться про те, що образотворче мистецтво являється інтегруючим, комплексним, поліфункціональним для всіх форм їхньої навчальної діяльності. Доцільно розрізняти серед провідних, такі його функції:

– духовно-збагачувальну;
– посилення експресивності комунікації;
– розвитку дизайнерського мислення;
– посилення доступності через образність;
– піднесення кольористичної культури.

Вважаємо, що на перший план виступає духовно-збагачувальна функція, суть якої виявляється в тому, що духовний розвиток особистості безпосередньо пов'язаний з її відношенням до образотворчого мистецтва, яке розглядається як найвища форма естетичного освоєння дійсності, конкретно-чуттєвого, образного відображення дійсності в процесі художньої діяльності.

Посилення експресивності комунікації. В дитячому віці найбільш розвинута ейдетична пам'ять, таким чином саме врахування "образотворчого початку" підсилює прагнення до розуміння і послідовного переказу.

Художньо-дизайнерська культура проявляється як вид діяльності, спрямованої на організацію комфортного, функціонального і надійного предметного середовища і процесів, її утворюючих та найбільш повно задовольняючих рівень естетичного і низку інших переваг людини.

Посилення доступності через образність. Наочність навчання заснована на особливостях мислення дітей, яке розвивається від конкретного до абстрактного. На ранніх вікових етапах дитина мислить більше образами, ніж поняттями.

Піднесення кольористичної культури. Високі вимоги до інтелектуальних якостей майбутніх учителів потребують урахування значення колірного зору у пізнавальних процесах і особливостях його розвитку в ході професійної підготовки.

Слід визначити, що вищевикладені функції взаємозв'язані, взаємообумовлені та взаємозалежні.

Література:

1. Анищенко Н.В. Формирование художественного восприятия младших школьников средствами комплексного взаимодействия искусств: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. / КГПИЯ. – К., 1993. – 201 с.

2. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів.-К.: «Вересень», 1996.-126с.

3. Борев Ю.Б. Эстетика. – 4-е изд., доп.– М.:Политиздат, 1988. – 496 с.
4. Ванслов В.В. Всестороннее развитие личности и виды искусства. – М.: Сов. художник, 1996. – С. 44-85.
5. Вашуленко М.С., Бібік Н.М., Кочіна Л.П. Інтеграція змісту з навчання грамоти, математики та ознайомлення з навколишнім середовищем у початковій школі // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 43.
6. Гегель Г.В.Ф. Эстетика: В 4 т. – М.: Искусство, 1968. – Т. 1. – 312 с.
7. Гюго В. Собор парижской Богоматери. – М.: Правда, 1984. – 558 с.
8. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Мн.: БГУ, 1976. – 174 с.
9. Кичук Н.В. Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профессиональной подготовки: Дис…докт.пед.наук: 13.00.01. – К., 1993. – 295 с.
10. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: Вища школа, 1987. – 56 с.
11. Коцюба Е.В. Формирование духовных потребностей будущих учителей средствами искусства: Дис…канд. пед. наук: 13.00.01. – Луганск, 1994. – 171 с.
12. Линенко А.Ф. Готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125-132.
13. Савченко О.Я. Урок у початкових класах: Навчально-методичний посібник. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.
14. Сидоренко В.К. Про інтеграцію навчальних предметів у педагогічній теорії і практиці // Рідна школа. – 1992. – № 7-8. – С. 30-34.
15. Чепиков М.Г. Интеграция наук (Философский очерк). – М.: Мысль, 1981. – 278 с.

Л.А. Стальченко
м. Вінниця

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ КРЕСЛЕННЯ В ТЕХНІКУМАХ І КОЛЕДЖАХ

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток комп'ютерних технологій, програмного забезпечення, їхнє поширення в різних сферах матеріального і духовного виробництва призвели до масової комп'ютерізації всіх галузей діяльності людини з усвідомленням можливості графічних форм подання інформації. Сфера використання комп'ютерної графіки надзвичайно широка. Нині майже не залишилось проектних, конструкторських інститутів, бюро, дизайнерських фірм, де б технічні креслення, рисунки виконувались від руки. Не є винятком і галузь освіти. За вимогами сьогоденних стандартів графічна частина курсових і дипломних робіт повинна виконуватись за допомогою комп'ютера.

Сукупність методів і способів перетворення за допомогою комп'ютера даних у графічне зображення і графічного зображення у дані називається комп'ютерною графікою [3].

Широкі технічні можливості комп'ютера відкривають принципово нові шляхи виконання конструкторської документації та навчання графічним дисциплінам. Комп'ютер стає надійним інструментальним засобом при виконанні різноманітних зображень (креслень, ескізів, рисунків, схем, специфікацій тощо), автоматизуючи та полегшуючи графічну діяльність людини. Комп'ютер дає можливість створити принципово нові умови для викладання графічних дисциплін та внести інновації у традиційні технології навчання [5].

Аналіз попередніх досліджень. На сучасному етапі чітко визначились три головні напрями використання комп'ютерів у навчальному процесі [1].

1. Навчання технологіям, що вимагають активного використання комп'ютера (графічний і текстовий редактори, робота у комп'ютерних мережах); навчання спеціалізованим технологіям.
2. Вивчення інформатики як науки, що розглядає інформаційно-логічні моделі.
3. Використання комп'ютера як технічного засобу у вивченні основ наук у школі і ПТНЗ, фундоментальних і технічних дисциплін у ВНЗ і ПТНЗ.

Дослідження багатьох науковців різних країн (Кедрович Гжегож, Г.М. Клейман, Б.С. Гершунський, В.П. Агеев, Р.С. Гуревич, В.К. Сидоренко, О.В. Ващук, А.А. Чекмарьов,

Е.С. Полат та інші) спрямовані на розкриття можливостей інформаційних технологій та створення систем автоматизованого навчання.

Разом з тим, проблема формування графічних знань та умінь за допомогою комунікаційно-інформаційних технологій поки що не розв'язана.

Метою даної роботи є аналіз можливостей використання інноваційних технологій під час викладання креслення в технікумах і коледжах.

Виклад основного матеріалу. Якщо говорити про роль і місце комп'ютерної техніки у графічній діяльності, то серед науковців склалося два суперечливих підходи [5]. Перший з них об'єднує прибічників інформаційних технологій, які вважають, що комп'ютер повністю замінить людину у виконанні графічної документації і в майбутньому всі види конструкторсько-графічних робіт будуть передані комп'ютерним засобам. Прибічники іншого підходу розглядають можливості комп'ютера як допоміжного потужного засобу у виконанні креслення. Дійсно, використання комп'ютера дозволяє виконувати побудови, робити позначення і написи, аналізувати різні варіанти проектних чи дизайнерських розробок, звільняючи конструктора від виконання одноманітних і трудомістких графічних операцій. Комп'ютер дає можливість зменшити обсяг застосування традиційних креслярських інструментів для побудови графічних зображень. Скорочується термін виготовлення документів і поліпшується їхня якість, створюється "електронний" варіант креслення. Однак мислити просторовими образами, створювати їх, передбачати майбутній результат творчого процесу може тільки людина. Формуються і розвиваються ці якості в процесі графічної підготовки і, в першу чергу, на заняттях креслення. Свідченням цього є переконливі результати чисельних психолого-педагогічних досліджень [5]. Для того, щоб керувати комп'ютером у створенні графічних документів, людині потрібні знання і уміння з креслення. Адже комп'ютеру потрібно задавати умови створення зображень, вказувати, якими лініями обводити контури чи інші елементи, вказувати як розміщувати зображення на полі графічного документу тощо.

Сучасний рівень програмних і технічних засобів електронно-обчислювальної техніки дозволяє перейти від традиційних методів навчання графічним дисциплінам, проектування і конструювання до нових інформаційних технологій з використанням комп'ютера із створенням системи автоматизованого навчання, а також системи автоматизації розробки і виконання конструкторської документації, що задовільняє вимогам чинних в Україні стандартів (ДСТУ) за якістю виконання та оформлення графічних документів. Важливим аспектом комп'ютерізації графічної діяльності є автоматизація процесів конструювання, складання і читання креслення, розв'язання задач, вихідні дані яких подано в графічній формі. В діалозі з комп'ютером можуть бути створені конструкторські документи, як із використанням, наприклад, графічних примітивів типу точка, відрізок, коло тощо, так і фрагментів раніше створених конструктивних елементів: графічних зображень стандартних виробів, типових уніфікованих конструкцій, їхніх частин тощо. При цьому моделі вище вказаних фрагментів можуть бути параметрично заданими. За допомогою надання значень нових параметрів конструктор може змінити їхні розміри і геометричну форму, забезпечуючи багатоваріантність графічних зображень і відповідно креслень і схем.

Автоматизований навчальний курс становить людино-машинну систему, яка здійснює діалогову форму спілкування студентів з персональним комп'ютером з метою одержання навчальної інформації. При цьому може бути досягнута можливість засвоєння матеріалу в діалозі з ПК (у режимі самоконтролю на рівні відтворення); можливість самостійного покрокового відпрацювання навчального матеріалу у будь-який позааудиторний час (з етапною корекцією тих, хто навчається на кожному етапі, розгорнутим коментарем цієї діяльності та рекомендаціями із самоосвіти).

Під час взаємодії розробника конструкторської документації з комп'ютером розрізняють три рівні роботи: пасивний (бездіалоговий), інтерактивний (діалоговий), та змішаний (пасивно-активний).

Робота в пасивному режимі забезпечує формування та виведення графічних зображень тільки в автоматичному режимі за допомогою пакету прикладних програм.

Під час роботи в інтерактивному або діалоговому режимі формування зображення

здійснюється в процесі оперативної взаємодії – діалогу розробника з комп'ютером. Це дає можливість оперативного створення та редагування геометричного зображення об'єкта.

Розробка креслення ґрунтується на виконанні різноманітних геометричних побудов, проведенні різноманітних ліній, що складаються з відрізків прямих, дуг кіл, парабол, еліпсів тощо. Ці лінії можуть бути різної товщини – суцільними, штриховими, штрихпунктирними. Креслення деталі становлять сукупність зображень найпростіших геометричних фігур, які є складовими частинами форми цієї деталі.

Графічні конструкторські документи, в тому числі креслення, що виконують студенти технікумів та коледжів можна віднести до графічної інформації високого ступеню складності. В них наявні різноманітні умовні позначення, що зумовлені стандартами єдиної системи конструкторської документації, обов'язковий проекційний зв'язок, різноманітні символи, спеціальні написи.

Успішність формування графічних зображень залежить як від графічних пристроїв, так і від можливостей графічних систем. Графічно орієнтоване комп'ютерне забезпечення, а саме програми GRAFIXI I CATIA, Color DRAW, AutoCAD, КОМПАС і т.д., відрізняються одна від іншої орієнтацією на ті чи інші геометричні побудови, способами роботи із зображеннями, прийомами ведення діалогу з комп'ютером.

Система КОМПАС має переваги над іншими, оскільки зорієнтована на прикладні проблеми інженерної графіки і технічного креслення, а також на вітчизняні стандарти. Завдяки дружньому інтерфейсу, що забезпечує швидке навчання роботі з системою, вона одержала популярність серед користувачів. У одній з останніх версій – КОМПАС-ГРАФІК 5 можливі будь-які геометричні побудови на площині, використання локальної системи координат та різномасштабної сітки, забезпечений виклик прив'язок до об'єктів, вимірювання геометричних параметрів на кресленні, реалізована простановка всіх видів розмірів, автоматизовано виставлення граничних відхилень (допусків), підбір квалітетів за заданими граничними відхиленнями. Серед об'єктів оформлення креслення – всі види шорсткості, лінії виносок, позначення бази та відхилення форми, лінії розрізу та перерізу, стрілки напряму зору.

Користувач забезпечений всіма необхідними інструментами для швидкого редагування: паралельне перенесення зображення фігури, обертання, масштабування, стиснення, розтягування, видалення, викреслення фігури, що є симетричною до даної. За допомогою системи можна виконувати на кресленні надписи, технічні вимоги тощо. Можливе збереження типових фрагментів креслення й їхнє використання в інших кресленнях, підтримується переміщення об'єктів через буфер обміну. Система має обширну бібліотеку типових параметричних зображень. Наприклад, машинобудівний розділ, що містить такі елементи як болти, гвинти, гайки, проточки, пружини тощо; бібліотека проектування тіл обертання; бібліотека проектування циліндричних гвинтових пружин, що містить перевірочні розрахунки пружин на розтяг та стиснення тощо.

Система надає користувачеві значні можливості у формуванні графічного зображення та його редагуванні. Це проведення відрізків прямих ліній за абсолютними або відносними координатами граничних точок цього відрізка. Прямі можна проводити з використанням об'єктної прив'язки, проводити дотичні до одного або двох кіл, прямі лінії через точки перетину інших ліній, через кінець відрізку прямої або його середину, паралельно або перпендикулярно до інших прямих і т.д. КОМПАС-ГРАФІК має функції побудови кіл (за центром та величиною радіусу або діаметру, за трьома точками, що належать колу, за дотичною до двох інших кіл тощо) та інших геометричних побудов. Команди побудови геометричних елементів згруповані за типами об'єктів і викликаються за допомогою кнопок, що розташовані на інструментальній панелі *геометрії*. Редактор, крім команд вводу геометричних об'єктів, має великий набір команд, що забезпечують швидке і зручне оформлення конструкторської документації. Кожний об'єкт зберігається як єдине ціле, а не як розрізнений набір відрізків і символів. Всі команди виконуються за допомогою кнопок

інструментальної панелі *розмірів*.

Наприклад, на рисунку 1 подане робоче вікно програми, де показане оформлення напису нанесення розмірів з урахуванням допусків, відхилень, квалітету.

До таких об’єктів відноситься і основний напис, що автоматично розміщується на створеному листі креслення або текстовому документі. Для заповнення напису необхідно двічі натиснути ліву клавішу миші на будь-якій його графі, після чого контур рамки дещо зміниться. Система надає можливість напівавтоматичного його заповнення.

У процесі розробки креслення часто доводиться вимірювати відстані або кути між побудованими елементами креслення, довжину елемента, його площу. Це легко зробити за допомогою спеціальних команд на панелі інструментів *вимірювання*.

КОМПАС-ГРАФІК дозволяє виконувати розрахунки маси, об’єму деталі, визначати координати центру мас, моментів. Під час розрахунку об’ємних тіл значення густини матеріалу вибирається у довідниковій базі або вводиться з клавіатури. Всі розрахунки виконуються у поточній або спеціально призначеній системі координат.

Наприклад, на рисунку 2 зображено об’ємну деталь вибрану із бібліотеки даних. Наведена масо-центруюча характеристика моделі, де вказані площа, об’єм, маса, моменти тощо. Дане зображення легко перетворити в плоску проекцію, обираючи вигляд за певним напрямом зору.

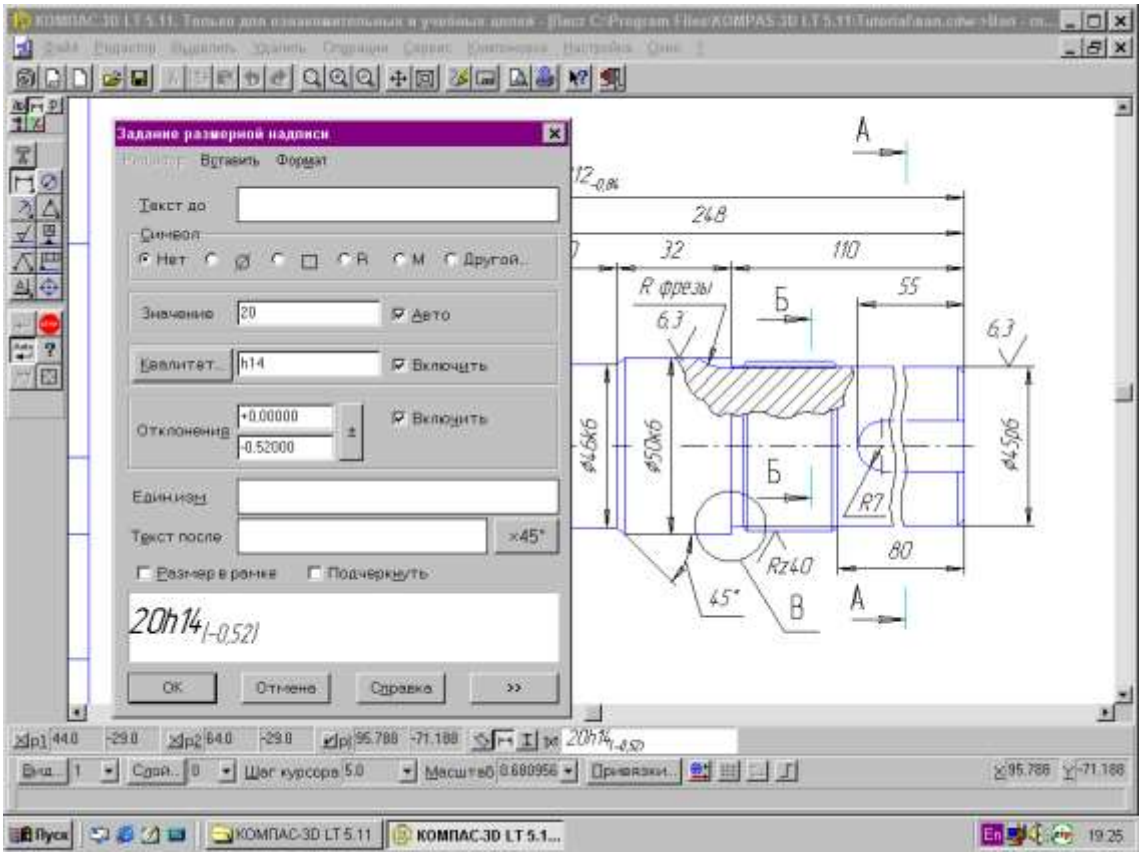


Рис. 1. Діалогове вікно нанесення розмірів

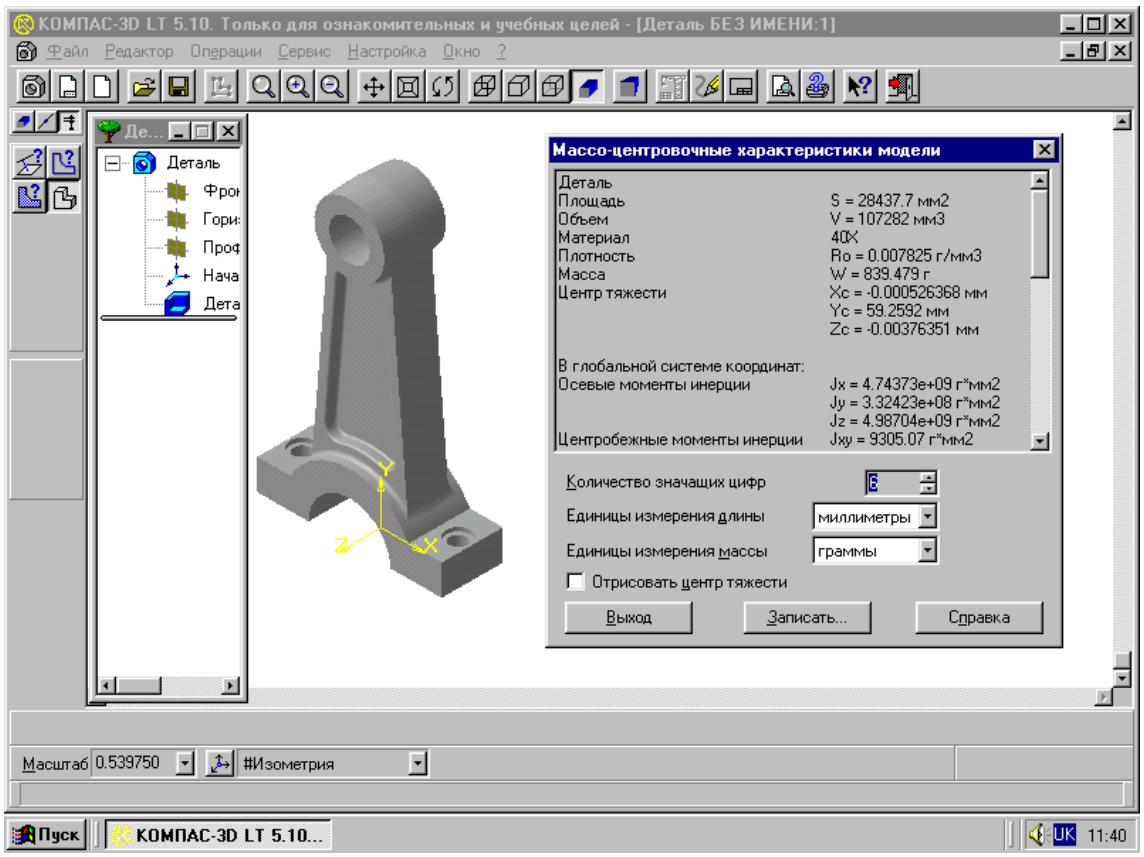


Рис. 2 Діалогове вікно розрахунку МЦХ

Друкування розроблених документів після їхнього перегляду та компоновки на листі може виконуватися на будь-яких типах принтерів або плотерів, що підтримуються Windows.

За допомогою комп'ютерних технологій можна продемонструвати кінематичні способи утворення поверхонь як ортогональних проекцій, так і в аксонометрії із зміною параметрів визначника поверхні. Презентуються також фрагменти технологічних процесів формоутворення поверхонь та різних елементів деталі.

Застосування кольору підвищує точність зображення, дозволяє одночасно відобразити різні фрагменти деталей, шари або перерізи.

Під час проведення занять на базі комп'терних технологій за мету ставиться навчання студентів практичному використаню комп'ютерного редактора під час виконання конструкторської документації із відмовою від знайомства студентів з програмуванням креслярсько-графічних робіт. Пропонується планувати графічні роботи, що виконуються в конструкторському редакторі як підсумкові роботи розділів, наприклад, графічна робота „Контур деталі" – розділу „Основи креслення", „Болтове з'єднання" – розділу „Різьби", „Робоче креслення деталі" – розділу „Машинобудівного креслення" тощо. Не варто відмовлятися від графічних робіт виконаних традиційними методами. Навички і вміння набуті на таких заняттях, розвивають здібності технічно мислити, просторову уяву, що необхідні для роботи з комп'ютером.

У процесі проведення занять із студентами другого курсу Вінницького політехнічного технікуму з дисципліни "Інженерна графіка" були використані комп'ютери для виконання робочих креслень деталей в графічному редакторі КОМПАС-ГРАФІК-5. На першому занятті студентам після перегляду навчального відео кліпу, в якому презентується покрокове створення та редагування креслення деталі, було запропоновано виконати три вигляди деталей із нескладною формою та нанести необхідні розміри. В процесі виконання завдання студенти знайомляться з панелями інструментів і вчаться користуватися інструментами, виконувати введення команд, побудови геометричних об'єктів, наносити розміри, користуватись допоміжними сітками, прив'язками різного типу.

На другому занятті студенти за раніше виконаним ескізом деталі виконують робоче креслення, наносять необхідні позначення, технічні вимоги; заповнюють основний напис, під час вибору матеріалу використовують базу даних, що складена згідно стандарту.

Даний редактор простий у використанні і легко застосовується, навіть тими студентами, які не мають досвіду роботи з комп'ютером. Тому всі без особливих труднощів виконали індивідуальне завдання. Безпосередньо під час роботи в комп'ютерному класі студенти виявили більшу активність, ніж на традиційних заняттях, самостійність і творчість під час виконання креслення. В процесі використання комп'ютерних технологій в навчальному процесі викладачу відводиться роль консультанта, який спостерігає за перебігом заняття і приходить на допомогу за потреби. Він перестає бути джерелом інформації, однак залишається керівником процесу її сприйняття. Це стимулює викладача до постійного підвищення професійного рівня, вдосконалення власної системи роботи. На зміну авторитарним системам приходить педагогіка співробітництва.

Студент виступає як суб'єкт діяльності поряд з викладачем, його особистісний розвиток постає як одне із основних освітніх завдань.

Зрозуміло, що такі заняття дуже цікаві й результативні. Матеріал, що подається неординарно, добре запам'ятовується. Застосування комп'ютерних технологій вказало, і в першу чергу самим студентам, на необхідність поглиблення знань з нарисної геометрії, машинобудівного креслення, адже комп'ютерна графіка базується на їхній основі та є засобом відтворення цих знань. Знайомство студентів з графічним редактором КОМПАС-ГРАФІК та набуття деяких навичок його використання сприятиме наступному користуванню й іншими графічними програмами, що враховують специфіку професійної діяльності.

Висновки. Використання комп'ютерних технологій під час вивчення курсу "Креслення" збуджує інтерес до навчання, відкриває широкі можливості для вдосконалення графічної підготовки, сприяє активізації та зосередженню уваги студентів на предметі вивчення та ґрунтовного засвоєння. Забезпечується розвиток емоційного, творчого сприйняття навчального матеріалу, фантазії, просторової уяви, технічного мислення, інтелектуального потенціалу, що в майбутньому поліпшить якість підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Використання даних технологій потребує:

- ретельно подане навчально-методичного забезпечення;
- достатньої комп'ютерної бази;
- досконалих навчальних комп'ютерних програм з креслення;
- підготовленість викладачів креслення до викладання даних дисциплін в сучасних умовах;
- рівень підготовленості студентів сприймати подану комп'ютерну інформацію.

Література:

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно – комунікаційні технології в навчальному процесі: Посібник для працівників і студентів педагогічних вищих навчальних закладів. – Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2002. – 116 с.
2. Джеджула О.М. Використання комп'ютерних графічних систем в процесі створення креслення// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Зб. наук. пр. – Вип. 3/ Редкол.: І.А. Зязюн та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2003.
3. Інженерна графіка: підручник для студентів вищих закладів освіти І-ІІ рівня акредитації/ В.Є. Михайленко, В.В. Ванін, С.М. Ковальов; За ряд. В.Є. Михайленка. – Львів: "Новий світ – 2000", 2002 – 284 с.
4. Курс начертательной геометрии (на базе ЭВМ): Учебник для инж.-техн. Вузов / Тевлин А.М., Иванов Г.С., Нартова Л.Г. и др; Под ред. А.М. Тевлина. – М.: Высш. школ., 1983. – 175 с.
5. Сидоренко В.К. Застосування нових інформаційних технологій у графічній підготовці студентів вищих навчальних закладів// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Зб. наук. пр. – Вип. 3 / Редкол.: І.А. Зязюн та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2003.
6. Чекмарев А.А. Начертательная геометрия и черчение: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002/ – 472 с.
7. Штельмах І.В. Оптимізація проведення уроків з використанням персонального комп'ютера у ВПУ-4 м. Вінниці // Актуальні проблеми трудової і професійної підготовки молоді // Матеріали з наукової конференції викладачів, аспірантів, здобувачів, студентів пед. – інд. ф-ту. – Випуск IV. – Вінниця ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2000.

УДК 378

В.Ю. Стрельніков
м. Полтава

ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

1. Постановка проблеми. Оскільки одним із стратегічних напрямів реформування системи вищої освіти в Україні є активне впровадження інформаційних технологій навчання, викладачам вищої школи і закладів системи післядипломної освіти важливо мати власні уявлення про можливості проектування професійно орієнтованих інформаційних технологій навчання з тим, щоб ефективно їх застосовувати. Проектування професійно орієнтованих інформаційних технологій навчання – інтелектуальна діяльність викладача, спрямована на дослідження, передбачення, прогнозування, оцінку наслідків задуму професійного розвитку студента.

Незважаючи на стрімкий розвиток інформаційних систем, засобів телекомунікації, супутникових каналів зв'язку, використання інформаційних технологій навчання в Україні лише розпочинається. Це пояснюється значною вартістю комп'ютерного обладнання, програмного забезпечення і каналів зв'язку, відсутністю розвиненої інфраструктури зв'язку. Однак, для масового запровадження інформаційних технологій навчання важливою є психологічно-педагогічна пропедевтика, призначення якої полягає у засвоєнні викладачами основ професійної підготовки з використанням комп'ютера – принципів, навичок, правил користування.

2. Узагальнення останніх публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, показало, що увага вітчизняних педагогів зосереджується здебільшого на розкритті теоретичних і практичних аспектів інформаційних технологій навчання, зокрема: наукового забезпечення запровадження інформаційних технологій навчання у професійній освіті, проблем та напрямків досліджень цієї галузі (В.Ю. Биков, М.І. Михальченко, Л.О. Лещенко та ін.); організаційно-педагогічних основ дистанційної освіти за кордоном та в Україні, підходів до його реалізації (В.В. Олійник, Н.О. Корсунська, П.В. Стефаненко, П.М. Таланчук, О.В. Третяк та ін.); місця Інтернет у сучасному суспільстві, психолого-педагогічних аспектів і технологій створення дистанційних курсів (В.М. Кухаренко, Т.О. Олійник, В.В. Рибалка, Н.Г. Сиротенко, А.Т. Петренко та ін.); можливостей і перспектив інформаційних технологій навчання та дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України та за кордоном (Р.С. Гуревич, В. Жулькевська, Т. Гусак, І.В. Клименко, К.В. Корсак, П.В. Стефаненко та ін.).

У зарубіжних країнах дослідженню проблем інформаційних технологій навчання приділяється належна увага, зокрема, використанню комп'ютерів як інструментів пізнання (Д.Х. Джонассен та ін.), проблемам сучасного стану та перспективам розвитку дистанційної освіти (Дж. Андерсон, Ст. Віллер, Т. Едвард, Р. Клінг та ін.), педагогічному та інформаційному забезпеченню дистанційного навчання (Н. Левинський, Дж. Мюллер, А. Огур, Дж. О'Роурке, Д. Парриш, Р. Філіпс, Н. Хара та ін.).

Достатньо дослідженими нині є: принципи інформаційних технологій навчання (адаптації комп'ютера до індивідуальних особливостей студента, діалогового характеру навчання, керованості, багатоманітної взаємодії студента з комп'ютером, оптимального поєднання індивідуальної і групової роботи, підтримки стану психологічного комфорту під час спілкування з комп'ютером, необмеженого навчання тощо); функції комп'ютера (як викладача, робочого й навчального інструмента, об'єкта навчання, колективу для співробітництва, розважального середовища); функції викладача; структура змісту комп'ютерної грамотності (знання основних понять інформатики й обчислювальної техніки, знання принципів дії і функціональних можливостей комп'ютерної техніки, знання сучасних операційних систем і володіння їх основними командами, знання сучасних програмних

оболонок Norton Commander, Windows, їх розширень і володіння їхніми функціями, володіння хоча б одним текстовим редактором, початкові уявлення про алгоритми, мови і пакети програмування; початковий досвід використання прикладних програм).

3. Невирішені аспекти проблеми. Інформаційні технології навчання за метою, змістом схожі з традиційними, але форма подачі матеріалу та форми взаємодії суб'єктів професійної підготовки відрізняються, що зумовлено специфікою даної технології навчання, можливостями інформаційної мережі Інтернет.

Закономірно, що педагогічна проблема проектування професійно орієнтованих інформаційних технологій навчання у вищій школі України потребує подальшої розробки, оскільки недостатньо з'ясовані дидактичні особливості інформаційних технологій навчання, принципи їх застосування, їх зв'язок із загальними дидактичними принципами. Мало дослідженими залишаються можливості проектування професійно орієнтованих інформаційних технологій навчання, відсутній належний систематизований аналіз напрямків інформатизації навчання.

4. Мета нашого дослідження – дослідити можливості проектування професійно орієнтованих інформаційних технологій навчання – зумовлена актуальністю цієї проблеми та значенням її успішного розв'язання для подальшого розвитку системи вищої та післядипломної освіти. **Завдання дослідження –** проаналізувати конкретні напрямки комп'ютеризації навчання, практично здійснити проектування професійно орієнтованих інформаційних технологій навчання під час вивчення курсу "Економічна історія" у Полтавському університеті споживчої кооперації України, практично перевірити їх ефективність.

5. Переходячи до викладу **суті й результатів дослідження** проектування професійно орієнтованих інформаційних технологій навчання**,** зупинимося спочатку на аналізі конкретних напрямків комп'ютеризації навчання у вищій школі. Насамперед відзначимо, що у Полтавському університеті споживчої кооперації України розробляються і використовуються не лише окремі програми для навчання, а й **автоматизовані навчальні системи**, які є комплексом навчально-методичних матеріалів (демонстраційних, теоретичних, практичних, контролюючих) та комп'ютерні програми, що керують процесом навчання. Такими програмними продуктами є електронні варіанти таких навчально-методичних матеріалів, як: комп'ютерні презентації ілюстративного характеру; електронні словники-довідники і підручники; лабораторні практикуми з можливістю моделювання реальних процесів; програми-тренажери; тестові системи.

Найвідомішими комп'ютерними навчальними програмами є зарубіжні – система PLATO, Private Tutor, LinkWay, Costoc. В Україні нараховується декілька тисяч комп'ютерних навчальних програм, які застосовуються у вищих навчальних закладах.

Принципово новим напрямом комп'ютеризації навчання є **інтелектуальні навчальні системи**. Як і реальна людина-експерт, ці системи вирішують завдання, використовуючи логіку й емпіричні правила, уміють поповнювати свої знання. Поєднуючи могутні комп'ютери й досвід людини, експертні системи підвищують цінність експертних знань, роблять їх широко застосовуваними. Ця якісно нова технологія сама моделює процес навчання; використовує базу знань, яка динамічно розвивається і містить, поряд із традиційним поданням інформації, експертні знання з предметної і психолого-педагогічної галузей; автоматично підбирає раціональну стратегію навчання для кожного студента; автоматично веде облік нової інформації, що надходить у базу знань, тобто саморегулює систему. Однак, інтелектуальні навчальні системи поки що на рівень масової технології не вийшли.

У 80–90-х роках відбувся своєрідний стрибок в інформатизації, пов'язаний з масовим виробництвом недорогих персональних комп'ютерів з прекрасними технічними характеристиками. З появою операційної системи Windows відкрилися нові можливості для навчання в діалоговому спілкуванні в **інтерактивних програмах**. Крім того, стала широко використовуватися графіка (малюнки, схеми, діаграми, креслення, карти, фотографії).

Застосування графічних ілюстрацій у навчальних комп'ютерних системах дає змогу на новому рівні передавати інформацію студентам, поліпшити її розуміння. Навчальні програмні продукти, що використовують графіку, сприяють розвитку інтуїції, образного мислення студента.

В останнє десятиліття в комп'ютерних технологіях з'явилися дуже перспективні для навчальних цілей технічні і програмні новинки. У першу чергу, це пристрої для роботи з **компакт-дисками – CD-ROM** (від англ. *Compact Disk Read Only Memory* – пристрій для читання з компакт-диску) і **CD-RW** (від англ. *Compact Disk Read/Write* – пристрій для читання і запису на компакт-диск), що дозволяють зосередити великі обсяги інформації (сотні мегабайт) на невеликому і недорогому носії.

Інформаційні технології навчання вже важко уявити без **технології мультимедіа** (від англ. *multimedia* – багатокомпонентне середовище) – об'єднання кількох засобів подання інформації в одній комп'ютерній системі: тексту, звуку, графіки, мультиплікації, відео, ілюстрацій (зображень), просторового моделювання. Інші форми мультимедіа, такі як подання інформації у вигляді слайдів і магнітного запису, інтерактивне відео та відеопродукція, використовуються досить давно. Але термін "мультимедіа" став популярним порівняно недавно, у зв'язку з появою потужних недорогих комп'ютерів, оснащених моніторами з великими операційними можливостями. У даний час є персональні комп'ютери, здатні працювати зі звуковою та відеоінформацією, маніпулювати нею для одержання спеціальних ефектів, синтезувати і відтворювати звуки та відеоінформацію, створювати всі види графічної інформації, включаючи анімаційні зображення, і поєднувати все це в єдиному поданні мультимедіа. Навчальний процес з використанням засобів мультимедіа є захоплюючим, оскільки вони одночасно діють на декілька органів чуття і саме тому викликають підвищений інтерес і стійку увагу аудиторії. Більшість педагогів на Заході вважають, що це є дуже важливим у роботі з новим відео-поколінням.

Новою технологією неконтактної інформаційної взаємодії, що реалізує за допомогою мультимедіа середовища ілюзію безпосередньої присутності в реальному часі в стереоскопічно поданому "екранному світі" є **віртуальна реальність** (від англ. *virtual reality* – можлива реальність). У таких системах безупинно створюється ілюзія місцезнаходження користувача серед об'єктів віртуального світу. Замість звичайного дисплея використовуються окуляри-телемонітори, у яких показуються безупинно змінні картини подій віртуального світу. Управління здійснюється за допомогою реалізованого у вигляді "інформаційної рукавички" спеціального пристрою, що визначає напрямок переміщення користувача серед об'єктів віртуального світу. Крім цього, мається пристрій створення і передачі звукових сигналів. У навчальних цілях технологія віртуальної реальності була вперше застосована ще в 60-х роках минулого сторіччя, коли за допомогою спеціальних тренажерів пілоти освоювали способи керування літаком. З 80-х років у США стали створюватися принципово нові системи діалогового управління генерованими машиною образами, насамперед для вирішення завдань підготовки військового персоналу. В даний час ця технологія застосовується також у психології, індустрії розваг тощо.

Новий імпульс інформатизації освіти дає розвиток інформаційних телекомунікаційних мереж. Глобальна мережа **Internet** забезпечує доступ до гігантських обсягів інформації, що зберігається в різних куточках нашої планети. Багато експертів розглядають технології Internet як революційний прорив, що перевершує за своїм значенням появу персонального комп'ютера.

До числа базових зазвичай відносять наступні **технології** Internet: *WWW {від* англ. *World Wide Web* – Всесвітня Павутина) – технологія роботи в мережі з гіпертекстами; ***FTP*** (від англ. *File Transfer Protocol* – протокол передачі файлів) – технологія передачі по мережі файлів довільного формату; ***IRC*** (від англ. *Internet Relay Chat* – почергова розмова в мережі) – технологія ведення переговорів у реальному масштабі часу, що дає можливість розмовляти з іншими людьми по мережі в режимі прямого діалогу; ***E-mail*** **–** електронна пошта, яка пропонує серію послуг: 1) відправлення і прийом електронних листів, що доставляються

абонентам електронної пошти в будь-яке місце земної кулі протягом декількох годин; 2) інформаційне обслуговування – пересилання абонентам мережі оглядів, зведень та інших довідкових матеріалів від різних фірм і організацій; ***телеконференції*** – технологія одержання і відсилання матеріалів дискусій, у яких можуть брати участь люди, розділені великими відстанями.

Специфіка технологій Internet полягає в тому, що вони надають величезні можливості вибору джерел інформації: базова інформація на серверах мережі; оперативна інформація, що пересилається електронною поштою; різноманітні бази даних провідних бібліотек, наукових і навчальних центрів, музеїв; інформація про гнучкі диски, компакт-диски, відео й аудіо касети, книги й журнали, поширювані через Internet-магазини.

Засоби телекомунікації (електронна пошта, глобальна, регіональна і локальна мережі зв'язку й обміну даними) надають навчанню найширші можливості, зокрема: оперативну передачу на різні відстані інформації будь-якого обсягу і вигляду; інтерактивність і оперативний зворотний зв'язок; доступ до різних джерел інформації; організацію спільних телекомунікаційних проектів; запит інформації з будь-якого питання через систему електронних конференцій.

Нові можливості інформатизації освіти відкрила в 90-і роки **гіпертекстова технологія**. Гіпертекст (від англ. *hyper-text* – надтекст), або гіпертекстова система, є сукупністю різноманітної інформації, яка може розміщуватися не тільки в різних файлах, а й на різних комп'ютерах. Основна риса гіпертексту – можливість переходів так званими гіперпосиланнями, які подані у вигляді спеціально оформленого тексту або певного графічного зображення. Одночасно на екрані комп'ютера може бути декілька гіперпосилань, і кожна з них визначає свій маршрут "подорожі".

У гіпертекстовій системі зі стандартними можливостями користувач вибирає за допомогою маніпулятора "миші" одне з видимих гіперпосилань і переміщується мережею вузлів, зміст яких відображається на екрані комп'ютера. Поряд із графікою і текстом вузли можуть містити мультимедіа інформацію, включаючи звук, відео, анімацію. У цьому випадку для таких систем використовується термін "**гіпермедіа**".

Вивчаючи базу даних гіпермедіа, студент може здійснювати доступ до будь-якого вузла залежно від своїх запитів. Він може збільшувати, вилучати чи змінювати інформацію у вузлі або створювати свої власні вузли інформації. Таким чином, гіпертекст може бути динамічною базою знань, яка продовжує зростати, подаючи при цьому нові та різні точки зору.

Інтернет надає, з одного боку, величезне інформаційне поле, що містить найрізноманітнішу педагогічно важливу інформацію, і гіпертекст як засіб навігації в цьому полі, а з іншого боку – різні засоби підсилення сприйняття цієї інформації: графіку, звук, рух. Вже одне це показує значні переваги Інтернет перед традиційним паперовим підручником. Однак, ще більше значення для мотивації навчання має інтерактивний, діалоговий характер сучасного гіпертексту.

Сьогодні за основу подання інформації у всесвітній павутині (WWW) узятий гіпертекст. Цей засіб не був спеціально розроблений для мережних додатків, він мав широке поширення і раніше, насамперед, як спосіб створення довідників до програмного забезпечення (тобто мав навчальну функцію). В основі гіпертексту лежить розширена модель енциклопедії – століттями відпрацьованого засобу інформаційної підтримки освіти. Сучасна електронна енциклопедія, крім фотографій, має звукозапис, музичний супровід і відеофрагменти. Модель енциклопедії передбачає дотримання наступних принципів: вільне переміщення текстом; стислий (реферативний) виклад інформації; необов'язковість суцільного читання тексту; довідковий характер інформації; використання перехресних посилань. Модель навігації в інформаційному полі за допомогою перехресних посилань більш підходить для людини, яка знає, яку інформацію шукати. Не випадково дитячі енциклопедії побудовані за іншою моделлю. Адже сучасна молодь більш привчена до сприйняття інформації з екрана телевізора, ніж із книг. Не всі студенти перших курсів уміють правильно користуватися підручником. Вони звикли до сприйняття інформації в

динаміці, коли їхня увага організується ззовні за допомогою інтенсивного візуального ряду, а не тексту.

Значні можливості для проектування професійно орієнтованих інформаційних технологій навчання мають навчальні відеофільми, однак, їх застосування у вищій школі поки що є складним, адже для показу відеофільму потрібно передавати мережею занадто велику кількість інформації. Вдале поєднання динаміки з допустимими обсягами переданої інформації дають комп'ютерні слайди-фільми. Фірма Microsoft поширює програму PowerPoint, призначену для розробки комп'ютерних слайдів-фільмів, причому її версія 7.0 є мережною. На відміну від звичайних слайдів, комп'ютерні слайди-фільми мають засоби квазі-мультиплікації, що дозволяють істотно урізноманітнити динаміку показу комп'ютерних слайдів-фільмів. Слайди часто супроводжуються звуком, музикою, містять фрагменти кінофільмів.

Нами розроблені електронні варіанти лекцій у слайдах для демонстрування з допомогою мультимедійного проектора з курсів "Економічна історія" (8 лекцій) і "Психологія і педагогіка вищої школи" (5 лекцій), які успішно використовуються у навчальному процесі зі студентами університету та слухачами курсів Міжгалузевого інституту підвищення кваліфікації та перепідготовки спеціалістів Полтавського університету споживчої кооперації України. Практикується також підготовка і захист компютерних презентацій студентами.

Розробка моделі комп'ютерних слайдів-фільмів передбачає дотримання ряду принципів: динаміка пред'явлення тексту задається педагогом (це відбувається заздалегідь під час розробки слайду-фільму, або в процесі демонстрації); допускаються перехресні посилання; логіка пред'явлення тексту задається педагогом (цей процес може мати варіанти); комп'ютерний слайд-фільм призначений для суцільного перегляду; комп'ютерний слайд-фільм нав'язує студенту свою логіку вивчення матеріалу; комп'ютерний слайд-фільм задає ритм проходження матеріалу і має спеціальні аудіовізуальні засоби керування сприйняттям матеріалу; програма дає студенту можливість самому розробляти комп'ютерний слайд-фільм – це технічно проста задача, доступна їм; тим самим забезпечується гарна технічна база для застосування проектного методу навчання.

Використовуючи технологію динамічного гіпертексту, можна створювати більш привабливі інтерактивні гіпертекстові сторінки. Проектування професійно орієнтованих інформаційних технологій навчання дозволяє автору гіпертексту керувати практично будь-яким його елементом без повторного завантаження сторінки із сервера.

Сучасну гіпертекстову навчальну систему відрізняє зручне середовище навчання, у якому легко знаходити потрібну інформацію, повертатися до вже пройденого матеріалу тощо. Під час проектування гіпертекстової системи можна закласти гіперпосилання, спираючись на здатність мислення людини пов'язувати інформацію і асоціативно знаходити її. Тому актуальним є впровадження в навчальний процес гіпертекстових курсів, підготовлених як у межах традиційної технології HTML, так і з використанням спеціальних програмних засобів, що доповнюють можливості стандартного гіпертексту.

Для проектування професійно орієнтованих інформаційних технологій навчання доречно використовувати і **технологію HTML** засновану на створенні гіпертексту за допомогою спеціальної мови HTML (від англ. *HyperText Markup Language* – гіпертекстова мова розмітки). Для перегляду гіпертексту і пошуку інформації на початку 90-х років були розроблені спеціальні програми, названі браузерами (від англ. *browser* – засіб для перегляду). Браузери дозволяють переглядати гіпертекст майже на будь-якому комп'ютері, незалежно від використовуваної операційної системи (DOS, Windows, UNIX та інші).

Проектуючи професійно орієнтовані інформаційні технології навчання, слід враховувати, що в останні роки були розроблені й одержали певну популярність різні програмні комплекси, що розширюють можливості, надані технологією HTML, і дозволяють залучити педагогів безпосередньо до створення гіпертекстових навчальних засобів. Крім програм з дуже популярного пакета Microsoft Office, за допомогою яких легко

трансформувати різноманітні документи в гіпертекстові, маються засоби, спеціально призначені для навчальних цілей. Це система **HyperCard,** яка дозволяє створювати навчальні додатки з використанням засобів мультимедіа і легко зберігати в базі даних карти з різнорідною (текстовою, графічною, звуковою) інформацією. У системі **SuperBook** є набір можливостей для структурування, перегляду і пошуку тексту, у яких, на відміну від традиційного пошуку за ключем чи синонімом, робиться спроба використовувати повну структуру тексту.

Навчання з використанням гіпертекстової технології забезпечує кращу навченість не лише завдяки наочності поданої інформації. Використання динамічного (змінного) гіпертексту дає змогу діагностувати підготовку студента, а потім автоматично вибрати один з можливих рівнів вивчення даної теми. Гіпертекстові навчальні системи подають інформацію так, що і сам студент, керуючись графічними чи текстовими посиланнями, може використовувати різні схеми роботи з матеріалом. Усе це створює умови для забезпечення диференційованого підходу до навчання.

Поширення гіпертекстової технології стало своєрідним поштовхом до створення і широкого тиражування на компакт-дисках різноманітних **електронних видань:** підручників, довідників, словників, енциклопедій. Тут можливості проектування професійно орієнтованих інформаційних технологій навчання є значними. Використання в електронних виданнях різних інформаційних технологій (навчальних систем, мультимедіа, гіпертексту) дає вагомі дидактичні переваги електронній книзі порівняно з традиційною: технологія мультимедіа створює навчальне середовище з яскравим і наочним поданням інформації, що особливо приваблює; здійснюється інтеграція значних обсягів інформації на єдиному носії; гіпертекстова технологія завдяки застосуванню гіперпосилань спрощує навігацію і надає можливість вибору індивідуальної схеми вивчення матеріалу; технологія інтелектуальних навчальних систем на основі моделювання процесу навчання доповнює підручник тестами, відслідковує і направляє траєкторію вивчення матеріалу, здійснює, таким чином, зворотний зв’язок.

У Полтавському університеті споживчої кооперації України з метою запровадження інноваційних інформаційних технологій навчання вже третій рік діє “Школа педагогічної майстерності” – своєрідне знаряддя змін, спрямованих на розвиток університету, обслуговування потреб керівництва в управлінні змінами. Слухачами школи є викладачі університету, які мають ступінь кандидата наук і претендують на присвоєння вченого звання доцента. Форма навчання – без відриву від виробництва, термін навчання – один рік (з 1 жовтня по 30 вересня). Навчально-тематичний план містить два розділи: "Інноваційні інформаційні технології навчання" та “Підготовка дидактичних матеріалів та перенесення їх на електронну основу”. Слухачі школи не лише засвоюють інноваційні інформаційні технології навчання, а й готують випускні роботи – власні версії електронних посібників, підручників, дидактичних матеріалів з навчальних дисциплін, які вони викладають.

Як показав експеримент, широке запровадження в навчальний процес автоматизованих навчальних систем, так званих “електронних підручників”, дозволяє значно збільшити продуктивність і ефективність діяльності як викладачів, так і студентів. Електронний підручник є автоматизованою навчальною системою, яка містить дидактичні, методичні, інформаційно-довідкові матеріали з навчальної дисципліни, а також програмне забезпечення, що дозволяє комплексно використовувати їх для самостійного одержання і контролю знань.

Розробка і широке застосування електронних підручників допомагає технологічно забезпечити процес індивідуалізації навчання, вирішити проблему запровадження дистанційного навчання і відкрити перспективи для нового етапу інформатизації навчального процесу у вищих навчальних закладах України. Крім того, електронний підручник дозволяє системно подати навчально-методичний матеріал, зробити його більш доступним для вивчення і відкритим для коректування і подальшого удосконалення. Фактично електронний підручник є електронною версією методичного досвіду викладача з конкретної навчальної дисципліни.

Електронний підручник акумулює в собі основні навчально-методичні матеріали, необхідні викладачам для підготовки і проведення усіх видів і форм занять відповідно до нормативних вимог. Крім того, він надає широкі можливості для самостійного вивчення навчальних тем, підготовки до занять і одержання додаткової інформації з конкретної навчальної дисципліни. Електронний підручник допомагає студентам здійснювати самоконтроль засвоєння матеріалів з навчальної дисципліни, а викладачам – об'єктивно здійснювати поточний і підсумковий контроль успішності студентів.

У навчальному процесі за допомогою електронного підручника користувач може: одержати дані про навчальну програму і тематичний план навчальної дисципліни, логіку вивчення тем і послідовність занять; проводити усі форми і види занять із навчальних дисциплін гуманітарного профілю, застосовуючи комп'ютерну техніку; переглянути, вивчити чи повторити навчальний, методичний та інформаційний матеріал; наочно демонструвати (на дисплеї комп'ютера чи на екрані) дидактичний матеріал і наочність (схеми, малюнки, таблиці, графіки, текст), що сприяє його образній подачі і значно підвищує ефективність сприйняття і засвоєння навчальної інформації; здійснити в автоматичному режимі самоконтроль (з виставлянням оцінок) засвоєння змісту навчальних тем і дисципліни в цілому, а також одержати рекомендації з додаткового вивчення недостатньо засвоєних навчальних тем; одержати інформацію про рекомендовану навчальну, наукову і методичну літературу; роздрукувати (а за необхідності і допрацювати) типові плани проведення занять і методичні розробки з усіх тем і видів занять; розмножити матеріали для роздачі студентам (плани, таблиці, завдання тощо), необхідні для проведення занять; мати доступ до різноманітних баз даних; індивідуально одержати методичні рекомендації щодо проведення тих чи інших форм навчальних занять; одержати дані про деякі інформаційні технології, які можна застосувати в освітньому процесі.

Таким чином, проектування професійно орієнтованих електронних підручників, у порівнянні з традиційними формами, методами і засобами навчально-методичного забезпечення, значно підвищує ефективність викладання навчальних дисциплін.

До переваг електронного підручника порівняно з традиційними навчальними посібниками слід віднести наступні три: більш висока технологічність створення й експлуатації; більш високий рівень системності подання навчально-методичних матеріалів; більш різноманітні функції, а отже, і можливості в процесі навчання.

Наприклад, більш висока технологічність електронного підручника забезпечена простотою схеми і способу її втілення, універсальністю призначення, високою доступністю для користувачів, легкістю і дешевизною множення, відкритістю для подальшого удосконалення, широкою сумісністю з різними модифікаціями комп'ютерної техніки, високою автоматизацією функцій, економічністю в роботі, можливістю обмінюватися навчальною інформацією в електронних мережах тощо.

Більш високий рівень системності подання навчально-методичних матеріалів з навчальної дисципліни в електронному підручнику досягається за рахунок систематизації навчальних, методичних, наукових, інформаційно-довідкових матеріалів у банку даних, а також комплексування видів і засобів подання інформації в чіткій відповідності з навчальною програмою і тематичним планом, основними формами і методами проведення навчальних занять.

Електронний підручник у порівнянні з традиційними навчальними посібниками має значну розмаїтість функцій, що суттєво підвищує його універсальність і дидактичні можливості. Це особливо важливо для пошуку нових форм і методів навчання. Так, наприклад, електронні підручники здатні технологічно забезпечити процеси індивідуалізації навчання. Ми погоджуємося з тими дослідниками, як вважають, що масове створення і впровадження електронних підручників стане передумовою для ефективного вирішення проблем дистанційного навчання, відкриє перспективи для обміну через інформаційні мережі актуальною науковою й навчально-методичною інформацією в інтересах оптимізації навчального процесу.

Крім того, електронний підручник дає змогу автоматизувати функції поточного і підсумкового контролю знань, що мінімізує суб'єктивний фактор в оцінці знань студентів. А

це неминуче підвищить об'єктивність персональних оцінок, що виставляються студентам на екзаменах (заліках), і збільшить продуктивність контрольних функцій викладача. Оцінюючи індивідуальні знання, електронний підручник здатний в автоматичному режимі персонально давати деякі методичні рекомендації студентам, що особливо важливо для самостійного засвоєння матеріалів навчальної дисципліни.

Широке запровадження електронного підручника в навчальний процес не лише не применшує ролі викладача, а навпаки, додає їй нового функціонального значення. Частина традиційних, рутинних функцій викладача трансформується в більш інтелектуальні: проведення консультацій з найбільш складних навчальних тем і наукових проблем, розробку нових оригінальних схем автоматизованих освітніх систем, що акумулюють у собі його педагогічний досвід; створення і нарощування навчальних банків (баз) даних і знань; освоєння нових форм і методів навчання, адекватних можливостям нових інформаційних технологій; забезпечення індивідуалізації процесу навчання; пошук необхідних знань в інформаційних телекомунікаційних мережах для поглиблення наукових основ предмету викладання. Праця викладача стає більш кваліфікованою і творчою.

Структура електронного підручника складає три бази даних (дидактичні, методичні і довідкові матеріали), а також програми пошуку і пакета прикладних програм, до якого входить і контролююча програма.

Така схема електронного підручника поєднує основні компоненти звичайного підручника (навчальні матеріали, списки літератури, наочність тощо), навчально-методичного посібника (програму, тематичний план навчальної дисципліни, конкретні методики проведення різних форм занять, плани і методичні рекомендації до кожної теми), інформаційно-довідкової системи (нормативні документи, глосарій, витяги зі звичайних підручників тощо), а також автоматизовану контролюючу програму.

Застосування електронних підручників стимулює удосконалення організації і методики проведення занять на двох основних напрямках. Перший напрямок пов'язаний з розвитком традиційних форм і методів викладання на основі можливостей електронного підручника. Другий напрямок характеризується пошуком принципово нових форм організації і проведення занять, адекватних його перевагам. Для прикладу, знаходить все більший розвиток ідея "комп'ютерного супроводу лекцій", коли традиційна лекція "оживляється" застосуванням мультимедійних технологій і провідна роль викладача в передачі знань зберігається. Однак, прийшов час власне "електронної лекції", коли реалізується ідея індивідуалізації сприйняття і засвоєння лекційного матеріалу студентами на автоматизованому робочому місці, текст лекції з екранів дисплеїв вивчається студентами самостійно. Головною функцією викладача в процесі передачі знань стає загальний коментар і індивідуальні консультації студентів. Крім того, він буде відповідати на запитання, давати методичні рекомендації щодо найбільш ефективного використання електронного підручника і його інформаційних, наукових і довідкових матеріалів при вивченні конкретної навчальної теми.

Проектування професійно орієнтованих електронних підручників у навчальний процес показує їх ефективність, і в перспективі вони, безсумнівно, відіграватимуть головну роль у навчальному процесі вищих навчальних закладів. Реформа вищої школи вже сьогодні вимагає активного переходу на індивідуальні форми навчання і підготовки кадрів з активним використанням комп'ютерної техніки, програмних засобів навчання.

6. Висновки. Як показує аналіз конкретних напрямів комп'ютеризації навчання у вищій школі і власний досвід автора статті щодо проектування професійно орієнтованих інформаційних технологій навчання, високу педагогічну ефективність мають лише ті технології, які: забезпечують діалоговий режим у процесі вирішення різних пізнавальних завдань; застосовують різноманітні довідники; забезпечують моделювання даних і пропонують індивідуальні завдання; звільняють викладача і студента від рутинної роботи (підрахунки, різні обчислення); дають можливість шляхом машинного експерименту порівняти різні методи і підходи, знайти певні закономірності; проводять оперативне і поточне тестування на основі спеціального банку запитань і відповідей; роблять можливим довільно переривати і продовжувати роботу; оцінюють якість роботи студента з урахуванням кількості запитань, помилок і повторних помилок; зберігають результати навчальної роботи, необхідні для студентів і викладачів.

Експериментальне дослідження дозволяє сформулювати дидактичні вимоги до проектування сучасних професійно орієнтованих інформаційних технологій навчання:

–забезпечення кожному студенту можливості навчання за оптимальною індивідуальною програмою, яка враховує його пізнавальні особливості, мотиви, схильності та інші особисті якості;

–оптимізація змісту навчальної дисципліни, збагачення знань, передбачених державною програмою;

–додержання оптимального співвідношення теоретичної і практичної підготовки майбутніх фахівців;

–інтенсифікація процесу навчання;

–зменшення психічного і фізіологічного навантаження студентів;

–дотримання основних принципів педагогіки.

Дидактичний інструментарій (нами проводилася його апробація на прикладі вивчення економічної історії) передбачає виконання наступних процедур: виділення елементів базових (фундаментальних) знань дисципліни та їх логічних взаємозв'язків; моделювання базових знань у символічній, графічній формі; проектування базового модуля дисципліни; пошук найбільш загальних способів пізнавальної діяльності, характерних для даної галузі наукових знань; побудова системи конкретних завдань, що вирішуються цими способами; розробка системи тестування, яка допомагає студенту зробити висновок про рівень засвоєння ним загального способу вирішення даного виду пізнавальних завдань.

Таким чином, основними проблемами, які вирішує проектування інформаційних технологій навчання, є:

–удосконалення процесу навчання, підвищення його ефективності і якості завдяки додатковим можливостям пізнання навколишньої дійсності і самопізнання, розвитку особистості студента;

–управління навчально-виховним процесом, навчальними закладами, системою навчальних закладів;

–проведення моніторингу (контролю, корекції результатів навчальної діяльності, комп'ютерного педагогічного тестування і психодіагностики);

–поширення науково-методичного досвіду;

–організація інтелектуального дозвілля, розвиваючих ігор.

7. Перспективи подальших розвідок у даному напрямі полягають насамперед у формулюванні вимог для виходу середньої і вищої школи на масове використання інформаційних технологій навчання. Оскільки сутність комп'ютера полягає у його універсальності, здатності до імітації, а його багатофункціональність є запорукою того, що він може задовольнити безліч потреб викладача і студента, необхідне наукове обґрунтування багатопланового удосконалення освіти на базі інформаційних технологій, у тому числі й проектування сучасних професійно орієнтованих інформаційних технологій навчання. Подальші дослідження мають йти у напрямку пошуку найбільш продуктивного інформаційного обслуговування потреб людини саме у навчально-педагогічному процесі. Успішне вирішення даної проблеми буде сприяти підвищенню якості і рівня доступності вищої освіти, інтеграції національної системи освіти в наукову, виробничу, соціально-суспільну і культурну інформаційну інфраструктуру світового співтовариства.

Література:

1. Бирюков Б.М. Интернет-справочник по образованию. – М.: Экзамен, 2002.
2. Величко Г.Г. Комп'ютерні технології навчання // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. У 2-х част. – Ч. 2. / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – 531 с. – С. 17-21.
3. Галущак М.О. Психологічні особливості дистанційного навчання як технології у безперервній освіті // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб./ Ред. кол.: В.О.Зайчук (головний редактор), О.Я.Савченко, М.Ф.Дмитриченко та ін. – К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. Спец. випуск. – 200 с. – С. 131-136.
4. Джонассен Д.Х. Компьютеры как инструменты познания: изучение с помощью технологии, а не из

технологии // Информатика и образование. – 1996. – № 4. – С.117-131.

5. Діордіца С.Г., Беспалов В.М., Колопенюк Є.І. Інформаційні технології у неперервній освіті // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. Спец. випуск. – 200 с. – С. 136-138.

6. Дмитренко Т.А. Новые образовательные технологии в высшей педагогической школе // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 8. – С. 16-30.

7. Заболотний В.Ф., Коношевський Л.Л., Тичук Р.Б., Сумський В.І. Електронний підручник майбутнього: сьогодні – реальність, завтра – необхідність // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. У 2-х част. – Ч. 2. / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – 531 с. – С. 226-232.

8. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 192 с.

9. Коломієць А.М. Презентація навчального матеріалу за допомогою комп'ютерних технологій // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. У 2-х част. – Ч. 2. / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – 531 с. – С. 278-284.

10. Кордон В.М., Королюк В.П., Петрусенко Є.І., Горбатюк М.К. Впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технології для подальшого удосконалення навчально-виховного процесу в Могилів-Подільському медучилищі // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. У 2-х част. – Ч. 2. / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – 531 с. – С. 92-97.

11. Корсунська Н.О. Технології дистанційного навчання // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. У 2-х част. – Ч. 1. / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – 571 с. – С. 45-51.

12. Костельна Л.І. Нові інформаційні технології – освіта майбутнього // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. Спец. випуск. – 200 с. – С. 146-148.

13. Куприянов М., Околелов О. Дидактический инструментарий новых образовательных технологий // Высшее образование в России. – 2001. – № 1. – С. 124-126.

14. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навч. посібник. 2-е вид., доп. / За ред. В.М.Кухаренка. – Харків: НТУ "ХПІ"; "Торсінг", 2001. – 320 с.

15. Леонтьева В., Щербина М. Компьютеризация и "креативная педагогика" // Высшее образование в России. – 2001. – № 3. – С.138-141.

16. Лазарук Г.І., Соломчак Н. Ф. Електронний підручник як засіб дистанційної освіти // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. Спец. випуск. – 200 с. – С. 160-162.

17. Лукін В.Є. Досвід створення електронних підручників // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. У 2-х част. – Ч. 2. / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – 531 с. – С. 310-314.

18. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров /Под ред. Е.С.Полат.– М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 272 с.

19. Огнивенко С.Л. Організація навчального процесу післядипломної дистанційної освіти з використання CASE–технології BPWIN // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. Спец. випуск. – 200 с. – С. 154-158.

20. Плещев В.В. Адаптивная методическая система обучения: методология проектирования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 12. – С. 42-46.

21. Побережна Л.І. Впровадження комп'ютерно-орієнтованих методик навчання – один із шляхів забезпечення неперервності освіти // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. Спец. випуск. – 200 с. – С. 158-160.

22. Полилова Т.А. Инфраструктура образовательного Интернет-пространства. – М.: Б.и., 2000. – 28 с.

23. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.

24. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. У 2-х част. / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – Ч. 1. – 571 с.; – Ч. 2. – 531 с.

25. Чертополох А.А. Инновационные технологии обучения: проблема электронного учебника // Инновации в образовании. – 2001. – № 2. – С.89-99.

26. Чигур І.І., Семенцов Г.Н., Костельна Л.І. Перспективи розвитку дистанційної освіти в ІФНТУНГ // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. Спец. випуск. – 200 с. – С. 148-151.

УДК 378.02:371.134:811.11

С.М. Танана
м. Переяслав-Хмельницький

ОСОБИСТІСНА ОРІЄНТАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У сучасних умовах освіта має дбати не про масове продукування індивідів з усередненими характеристиками, а про особистість кожної людини, єдиної і неповторної, з тільки їй властивими рисами, навичками, інтересами. Стабільність суспільства можлива лише за умови всебічного розвитку особистості кожної людини [1, 1]. І тому важливою метою розвитку педагогічної освіти є підготовка нової творчої генерації майбутніх учителів, розвиток їх творчих особистісних потреб, творчих рис, а саме: цілеспрямованості, ініціативи, самостійності, оригінальності педагогічного мислення.

Особливу актуальність набуває розробка та впровадження в життя розвиваючих освітніх програм, які відповідали б принципам, наступності й неперервності освіти. Найбільш ефективно виступає 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" [4, 14].

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 і 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" [5, 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].

У даній статті ми ставили за мету охарактеризувати систему взаємозалежних принципів, що, на наш погляд, повинні лежати в основі навчання іноземній мові в немовному ВНЗ в контексті особистісно орієнтованого утворення, та розкрити деякі аспекти її реалізації в Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди.

Навчальна діяльність студентів є процесом суперечливої єдності репродуктивних і продуктивних навчально-пізнавальних дій. Студенти, які навчаються у ВНЗ, розуміють і засвоюють новий навчальний матеріал, потім обов'язково відтворюють його у ситуаціях закріплення. Тому навчальна діяльність неодмінно охоплює засвоєння і відтворення матеріалу, спираючись на попередньо здобутий досвід, знання. Студентові необхідно надати можливість надолужити, збагатитись новим лексичним запасом, надихнутися впевненістю в успіх. Викладачеві потрібно усвідомити необхідність створення та реалізації особистісного підходу до студента як об'єкта навчання.

Особливості цього етапу полягають у тому, що:

- змінюється загальний погляд на освіту в напрямі більш глибокого розуміння її як культурного процесу, сутність якого проявляється в гуманістичних і творчих засобах

взаємодії його учасників;

- змінюється уявлення про особистість, яка, крім соціальних якостей, наділяється різними суб'єктивними властивостями, які характеризують її незалежність, здатність до самореалізації, у зв'язку з чим змінюється і її роль у педагогічному процесі;
- в педагогічний процес проникають результати найновіших досліджень про психологічні механізми розвитку особистості;
- навчання становить єдність трьох станів – його функціонування, продуктивної діяльності і оновленого функціонування, в якому синтезується новий навчальний зміст.

Вітчизняна наука використовує три загальних поняття щодо характеристики людини: "індивід", "особистість", "індивідуальність".

"Індивід" – це біосоціальне визначення людини, як представника виду. Homo sapiens, у вузькому значенні – окремий організм, людина як представник біологічного виду.

"Особистість" – категорія соціальна. Таким чином, якщо поняття "індивід" указує на зв'язок людини з природою, то поняття "особистість" – на зв'язок людини та суспільства. Особистість – це онтогенетичне набуття людиною, результат складного процесу її соціального розвитку. "Особистість є поняття соціальне, воно виражає все, що є у людини надприродного, історичного. Особистість не є вродженою, вона виникає в результаті культурного та соціального розвитку" – наголошував Л.С.Виготський [6, 50].

С.Л.Рубінштейн зазначав, що "Особистістю є людина зі своєю позицією в житті, до якої вона дійшла в результаті великої свідомої роботи… Особистістю є лише та людина, яка ставиться певним чином до навколишнього світу, свідомо виражає це своє ставлення так, що воно проявляється в усій її сутності" [3, 676].

Соціальна сутність особистості завжди реалізується через її суб'єктивний внутрішній світ. Психічна діяльність особистості відбувається шляхом інтеграції психічних процесів і властивостей, за допомогою нейрофізіологічних механізмів. Між психічним і фізіологічним існують складні зв'язки, вони взаємно зумовлені, характер перебігу фізіологічних процесів має безпосередній вплив на психічні процеси особистості.

У дослідженнях особистості в різних її аспектах, що були здійснені такими представниками класичної психології, як У.Джейс, З.Фрейд, І.О.Сікорський, К.Юнг, Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн та багатьох інших, ми знаходимо наукові передумови виникнення особистісно-орієнтованого підходу.

Важливі передумови становлення особистісно-орієнтованого підходу розроблялися в дослідженнях І.Д.Беха, І.А.Зязюна, Г.С.Костюка та ін.

Нині значно зростає інтерес до особистісно-орієнтованого підходу у педагогічній психології та практичній педагогіці. Такий підхід утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, від якого багато в чому залежить ефективність переорієнтації системи освіти на розвиток особистості.

Ми розглядаємо особистісно-орієнтований підхід як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, педагогічних принципів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, знання особистості людини, і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах існуючої системи освіти.

Особистісно орієнтована освіта – це створення умов для повноцінного виявлення та розвитку особистості цих функцій суб'єктів освітнього процесу.

Особливість нинішнього навчання студентів іноземної мови полягає, на наш погляд, в тому, що установлена схема традиційного підходу до навчання мови далеко не завжди дає змогу вийти за межі традиційного та звернутися до нових комунікативних чи інтенсивних методів навчання. І тому особистість студента вищого навчального закладу здебільшого розвивається завдяки впливу традиційних дисциплін (філософії, психології, історії, культурології, краєзнавства, іноземної мови). Зміни, що відбуваються в нашій країні, диктують необхідність переходу навчальної дисципліни "Іноземна мова" з циклу загальноосвітніх дисциплін у цикл профілюючих. Особистісно орієнтований підхід до

викладання іноземної мови у вищому педагогічному закладі повинен стати одним із основних факторів становлення майбутнього фахівця – фахівця нового типу.

Відповідно до соціального замовлення країні потрібні фахівці, що досконало володіють іноземною мовою. Змінилися також інтереси і потреби студентів: багато хто з них усвідомлюють необхідність вивчення іноземної мови, що сприятиме їхньому подальшому професійному росту. Це стосується, зокрема, і студентів факультетів підготовки вчителів фізичної культури (краєзнавчо-туристичної роботи) Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Кожного року місто Переяслав-Хмельницький, в якому знаходяться понад 25 музеїв та названий університет, відвідують багато іноземних туристів. З огляду на це виникає потреба в більш професійному вивченні іноземної мови.

Говорячи про роль іноземної мови в становленні майбутнього фахівця, варто вказати на її потенційні можливості у розвитку інтелекту. У процесі вивчення іноземної мови активізуються такі психічні процеси як увага, пам'ять, мислення, мова, уява. Вчені дійшли висновку, що студенти, які поглиблено вивчають іноземну мову, у значно більшій мірі, ніж інші студенти, схильні до абстрактного й аналітичного мислення, у них більш розвинена уява й інтерес, вони мають більш високий творчий потенціал.

Знання іноземної мови викликає почуття поваги до культурних досягнень іншого народу, усвідомлення причетності до його проблем і труднощів, прагнення до культурних досягнень іншого народу, до культурного співробітництва із закордонними країнами у сфері туризму.

Іноземна мова виступає засобом розвитку професіоналізму, компетентності майбутнього спеціаліста, завдяки їй здійснюється обмін духовними цінностями. Більш того, без іноземної мови неможливі економічні, політичні і культурні відносини між країнами. Але оволодіти комунікативною компетенцією іноземної мови, знаходячись за межами країни, мова якої вивчається, нелегко. Тому важливим завданням викладача є створення реальних та уявних ситуацій спілкування на занятті іноземної мови з використанням різних методів та прийомів роботи (рольові ігри, дискусії, творчі проекти та ін.).

Комунікативна компетенція є найважливішим елементом успішного комунікативного акту в іноземній мові. Сучасні інтерпретації комунікативної компетенції у сфері викладання іноземних мов виходять з визначення американського вченого Д. Хаймза, за яким "комунікативна компетенція – це те, що потрібно знати мовцеві для здійснення комунікації в культурозначущих обставинах".

Комунікативна компетенція – це особистісні знання, вміння, навички, які необхідні для розуміння чужих та породження власних програм мовленнєвої поведінки, які сприяють формуванню їх творчих особистісних якостей, що дозволяють спілкуватися у повсякденній і професійній сферах.

У контексті особистісно орієнтованого утворення при компетентному підході виховне завдання полягає у прилученні студентів до єдиної загальнолюдської культури на заняттях іноземною мовою. Виконання цього завдання значно розширює кругозір студентів в галузі літератури, історії, загальнонаукових знань, підвищує їхню загальну культуру, а також культуру мислення, спілкування, мови, надає глибше уявлення про реалії країни досліджуваної мови. Виховання майбутнього фахівця розглядається нами як виховання людини культури, здатного професійно (у даному випадку за допомогою іноземної мови) вирішувати завдання своєї праці і створювати навколо себе відповідне культуромовне середовище в якому йому доведеться спілкуватися [7, 68-70].

Відомо, що основними підсистемами будь-якої дидактичної системи можна вважати мету, зміст навчання, процес і результат навчання.

У відповідності з зазначеними підсистемами ми схильні до виділення системи взаємозалежних принципів, що, як ми пересвідчились, повинні лежати в основі навчання іноземній мові в немовному ВНЗ в контексті особистісно орієнтованого утворення.

Перший принцип – особистісний підхід. Викладач і студент є однодумцями. Людське

спілкування починається з установлення контакту. Необхідні первинна комунікативна адаптація і попереднє налаштування мовців стосовно один до одного. У таких умовах знімаються комплекси, внутрішнє напруження, настають розкріпачення і взаєморозуміння.

Викладач повинен враховувати індивідуальні особливості кожного окремого студента, його темперамент, мету і завдання навчання іноземній мові, що має сприяти засвоєнню студентом соціального досвіду, стимулювати його здатність до вільного мислення. Це розвиває в студента систему особистісних властивостей і якостей, що сприяють його саморозвитку: мотивацію, рефлексію, бажання самостійно вчитися.

Другий принцип – орієнтація навчання іноземній мові на розвиток у студента рис вторинної мовної особистості, тобто викладач не тільки учить студента поводитися за допомогою іноземної мови як носія досліджуваної мови, але і розвиває в нього готовність здійснювати текстову діяльність досліджуваною мовою, здатність до адекватної взаємодії з представниками інших культур.

Третій принцип – ситуативність. При навчанні іноземній мові важливі добір та організація матеріалу на основі ситуацій і проблем спілкування, що цікавлять кожного студента. Мотивація говоріння виникає в студента тільки у відтвореній ситуації, що торкається смислу відповідно значущого матеріалу.

Четвертий принцип – моделювання. Обсяг країнознавчих знань дуже великий Отже, необхідністю є відбір такої кількості матеріалу, щоб представити культуру країни в концентрованому вигляді. У цьому випадку змістовну сторону мови складають проблеми, а не теми. З метою мінімізації й упорядкування лінгвістичних знань система мови дається в модельному вигляді: використовуються схеми, таблиці, порівняння і т.д.

П'ятий принцип – подвійна функція навчального спілкування. Він полягає в тім, що для викладача це спілкування заплановане. Педагог керує спілкуванням з метою формування, відпрацьовування і закріплення навичок і умінь усіх видів мовної діяльності. З іншого боку, для студентів спілкування виступає метою, тому що за допомогою мови вони спроможні вийти за рамки навчальних ситуацій.

Шостий принцип – гомогенне формування груп. Студенти проходять попереднє тестування, що визначає рівень їхньої функціональної грамотності. Відповідно до цього рівня формуються навчальні групи.

Сьомий принцип – діяльнісна основа навчання. Вона виражається в зовнішній і внутрішній (розумовій) активності студента. Обсяг самостійних, групових і колективних форм навчання збільшується, тоді як традиційна фронтальна робота, при якій мовну активність виявляє викладач, а студенти активні тільки в тому випадку, якщо їх запитують.

Восьмий принцип – це груповий вплив, коли через спілкування розкривається індивідуальність кожного студента. Міжособистісні взаємодії розглядаємо у трьох напрямах: спілкування між викладачем і студентом, спілкування викладача і всієї групи, спілкування студентів між собою. За таких умов у навчальній групі складається такий психологічний "клімат", що дозволяє ефективно виявити і розкрити можливості кожного студента.

Дев'ятий принцип – орієнтація на професію, спеціальність. Програма навчання іноземній мові студентів немовних спеціальностей орієнтується на вивчення основ ділового спілкування і мови відповідної спеціальності. На ІІ курсі навчання у ВНЗ студенти навчаються спілкуватися і читати літературу з майбутньої спеціальності.

Особистісно-орієнтовані технології, застосовувані при навчанні іноземній мові в немовному вузі, ставлять у центр всієї освітньої системи особистість студента, забезпечення комфортних, безконфліктних умов її розвитку, реалізації її природних потенціалів. Особистість студента в цій технології – не тільки суб'єкт діяльності, але суб'єкт пріоритетний. Саме особистість студента є метою освітньої системи, а не засобом досягнення якої-небудь відверненої мети.

Структурно-функціональний аналіз особистісно-орієнтованих технологій дозволяє змістовно визначити ті з них, застосування яких може бути активно використане на заняттях іноземним мовам у немовному ВНЗ для розвитку компетентності студентів

Особистісно-орієнтовані технології мають на меті різнобічний, вільний і творчий розвиток студента. Вони більш гнучкі і варіативні, пов'язані з конкретними проблемами і ситуаціями індивідуального, особистісного розвитку суб'єктів навчального процесу: студентів і викладача. Викладачу необхідно органічно поєднати дві системи: викладання предмета і роботу з особистісною сферою студентів.У даний час цілком закономірний процес освоєння нових технологій, при якому можуть використовуватися і традиційні технології, і розвиваюче навчання, і особистісно орієнтовані елементи викладання. При такому поєднанні викладач іноземної мови немовного ВНЗ одержує можливість особистісної орієнтації різних етапів навчальної діяльності при використанні апробованих технологій (у тому числі свідомого – практичного, проблемного, комунікативного, інтенсивного навчання й ігрового моделювання).

Зміст навчання максимально узгоджується з особистими потребами студентів, профілем вузу і відповідною спеціальністю, а також співвідноситися з трьома сферами спілкування: повсякденної, спеціальної і загальноосвітньої (країнознавчої). Навчальний матеріал, пропонований студентам, подано відповідно до етапу навчання.

З метою виявлення особистісних інтересів студентів та їх попередньої (шкільної) мовної підготовки в ході експериментальної роботи студентам було запропоновано заповнити анкету, де необхідно було вказати, що саме вони хотіли б вивчати на заняттях з іноземної мови.

Аналіз інтересів студентів за результатами анкетування показав, що студенти бажають вивчати базовий англійський текст (70%). У традиційному ж навчанні іноземній мові першочергове значення надавалося читанню технічних текстів. "Ділове спілкування" іноземною мовою не вивчалося.

Діагностика особистісних переваг студентів показала, що іноземна мова необхідна їм для поїздок за кордон як туристів і фахівців, для спілкування з колегами чи іноземцями-клієнтами; для роботи в міжнародній мережі Інтернет, для складання нових комп'ютерних програм. Таким чином, зміст навчання отримав істотне коректування. Врахування особистісних інтересів студентів з'явилося за умови розвитку соціокультурної спрямованості і професійної мобільності мислення при вивченні іноземної мови.

Предметна сторона змісту навчання відбиває типові для студентів сфери спілкування: побутову, соціально-культурну, професійну.

Методи включеного спостереження й інтерв'ювання показали процес розширення сфер застосування іноземної мови в представленнях студентів. Студенти виділяли такі сфери застосування іноземної мови, як: читання літератури за фахом, періодичної преси, іноді художньої літератури, підготовка доповідей, участь у міжнародних заходах; перегляд кінофільмів і телепередач. Таким чином, ми спостерігали поступовий розвиток соціокультурної спрямованості і мобільності мислення студентів, що сприяло становленню їхньої компетентності.

У той же час ці дані істотно впливали на підбір матеріалу з метою зробити процес навчання найбільш ефективним і цілеспрямованим, тобто йшов взаємний рівноправний процес з реалізації особистісно орієнтованої програми.

Під час розробки особистісно орієнтованої програми навчання іноземним мовам величезне значення надавалося автентичному характеру текстів, оскільки ми прагнули розвинути у студента здатність використовувати іноземну мову як інструмент реального спілкування в діалозі культур сучасного полікультурного суспільного простору.

Результати дослідження показали, що за період навчання студенти одержали більш глибокі знання про культуру і реалії країни, мова якої вивчається.

Отже, педагогічною умовою розвитку компетентності студентів педагогічного університету є особистісна орієнтація навчання, оскільки формування відповідальності за свої дії, що є системоутворюючим компонентом компетентності сучасного фахівця, здійснюється тільки на основі їхньої ціннісної сфери й особистої зацікавленості.

Література:

1. Кремень В.Г. Формування особистості в умовах української державності // Педагогічна газета. – 1999. – № 12. – С.1-2.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект // Педагогічна газета. – 2001. – № 7 (85). – Липень.
3. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч.посібник. – К.: Либідь, 2002. – 412 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – С. 676-679
5. Сердюк О.О. Особистісно орієнтоване навчання // Освіта. – 2003. – №14-15. – С.3-4
6. Сердюк О.О. Особистісно орієнтоване навчання // Освіта. – 2003. – №16-17. – С.3-4
7. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч.посібник. – К.: Видавничий центр "Академія", 2001. – 542 с.

УДК 37.015.3:378.1

О. М. Тепла
м. Київ

ВИХОВАННЯ ГУМАНІСТИЧНО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В АГРАРНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Нині суттєво загострилися суперечності між традиційною системою освіти та її найбільш консервативною частиною державних освітніх структур (особливо вищої школи) з динамічними та нестабільними суспільно-економічними процесами, з постійно змінюваним соціальним кліматом, коли ламаються усталені стереотипи і гарантії, а на зміну політико-культурному монізму приходить плюралізм соціальних субкультур. Тому гуманістична реформація у сфері освітніх систем розглядається далекоглядними політиками і вченими як глобальний соціально-компенсаторний фактор, який забезпечує суспільну стабільність і швидкі темпи економічного розвитку країн.

Нова ідеологія виховання, яка склалася сьогодні, повинна працювати на державотворення, на Україну. Реальною метою виховання в умовах екологічної, економічної і духовної кризи нашого суспільства має стати виховання життєво активного, гуманістично спрямованого громадянина демократичного суспільства, який би у своїй життєдіяльності керувався культурно-національними і вселюдськими принципами.

Стало зрозуміло, що тріумф техногенної цивілізації призвів до бурхливого науково-технічного прогресу з такими наслідками, як глобальна економічна криза, відторгнення людини від природи, дегуманізація науки і освіти. Дегуманізація освіти є водночас і дегуманізацією суспільства, його інститутів і відносин. Цей процес підриває національну безпеку, перспективи соціального прогресу, звужує горизонти демократії і вихолощує її цінності, перетворюючи життя людини у функціонування в бездуховному соціумі. Крім того, досягнення науково-технічного прогресу породили в людині нову технократичну ідеологію, що базується на впевненості людини у своїй всемогутності. За словами багатьох відомих учених, дослідників цього напряму (М.А. Бердяєв, Н.Е. Земель, К.Ясперс, Е. Фромм, Г. Маркузе, Л. Титаренко, В. Зінченко та ін.), техніка завдає страшних ударів гуманістичному світогляду. „Технократичне мислення ставить мету вище засобу, ідею вище моральних категорій совісті й гідності, техніку вище духовних цінностей людини..." [7, 50]. Для технократичного мислення не існує категорій моральності, совісті, гідності, людського співчуття. Яскравим прикладом технократизму мислення може бути такий факт. Один учений світового рівня, коли йому запропонували підписати лист із закликом заборонити зброю, відповів, що політикою не займається, а вибух бомби над Хіросімою оцінив як гарну фізику. Його не хвилювало, що під час вибуху загинуло майже двісті тисяч ні в чому не винних людей.

Технократичне мислення є надзвичайно небезпечним феноменом на шляху розвитку

емоційно-моральної культури особистості і суспільства у цілому. Тому все гостріше постає питання про „олюднення” техніки, виробництва, про те, щоб надати науково-технічному прогресу людський вимір. Як постійно наголошував академік А.Д. Сахаров, науково-технічний прогрес не принесе щастя, якщо не доповнюватиметься надзвичайно глибокими змінами в соціальному, моральному і культурному житті людини. Дефіцит культури, втрата духовності, моральних засад – процес, у якому значну роль відіграють фактори, пов’язані з розвитком науково-технічного прогресу і деякими специфічними обставинами, що склалися в нашій країні

Орієнтуючись на підготовку фахівця для роботи в умовах ринкової економіки, потрібно пам’ятати, що якісно змінюється об’єктивне місце людини у системі суспільних відносин, яка ставить нові вимоги до професійного рівня випускника. Адже спеціаліст – це не просто людина, яка повинна вирішувати вузьке коло питань зі своєї спеціальності, у неї є ще й інші зв’язки з суспільством поряд із виробничою діяльністю. Ось чому він має бути всебічно розвиненим, а у зв’язку із цим зростає роль гуманітарного компонента в освіті, важливість якого тепер уже є очевидною для всіх. Саме життя підвело нас до розуміння того, що без цього не може бути сформований фахівець, що відповідав би вимогам сьогоднішнього, а тим паче завтрашнього дня, оскільки процеси, які відбуваються в світі є настільки складними і суперечливими, що вимагають від кожної людини усвідомлення свого місця в житті.

Незалежно від напряму підготовки фахівців вища школа має дати тому, хто навчається, цілісне уявлення про сучасну природничо-наукову картину світу, закласти фундамент для оцінки наслідків професійної діяльності. У зв’язку з цим важливого значення набуває переосмислення ролі освіти в процесі виховання. Це зумовлює застосування нових підходів до формування змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх спеціалістів у галузі сільського господарства. Гуманістична освіта „повинна включати не тільки новітню науково-технічну інформацію, а й гуманітарні особистісно розвиваючі знання і вміння, досвід творчої діяльності та емоційно ціннісне ставлення особистості до світу і людини в ньому, а також систему морально-етичних почуттів, які визначають її поведінку в різноманітних життєвих ситуаціях” [2, 8]. Мета сільськогосподарської освіти у цьому зв’язку постає перед нами як безперервний загальний і професійний розвиток особистості. Ця мета – подолати розрив між агрономом-людиною і агрономом-спеціалістом у його професійній підготовці. У ній інтегрується особистісна позиція (мотиваційно-ціннісне ставлення до діяльності у сільському господарстві) майбутнього фахівця і його професійні знання, вміння і навички (професійна компетентність).

У процесі визначення цілей освіти, виховних орієнтирів в центрі уваги має бути особистість студента. У наші дні особистість студента, а згодом фахівця, формується в ситуації, коли не тільки відбувається тотальна переоцінка цінностей, але й визначаються пріоритети подальшого розвитку соціуму. З огляду на це під час визначення мети виховання необхідно враховувати політику та ідеологію держави, потреби суспільства. Головна мета виховання студентів має максимально відповідати запитам нашого суспільства і перспективам його розвитку. Тому правомірно стверджувати, що головною метою виховання студентів є формування в них наукового світогляду, прищеплення їм загальнолюдських, національних і професійних норм, правил, цінностей та ідеалів поведінки і професійної діяльності.

Необхідність звернення до проблеми формування гуманістичної спрямованості студента аграрного ВНЗ як людини і майбутнього фахівця зумовлена і тим, що її вирішення дасть змогу відшукати конкретні шляхи і засоби формування у студентів єдності раціонально-логічного і ціннісного у свідомості як умови вирішення різноманітних проблем сучасності. Тому виникає потреба у конкретизації низки ідей про сутність і зміст гуманістичної спрямованості особистості.

Проблема спрямованості особистості не є новою науковою проблемою. У руслі зарубіжної гуманістичної психології проблема спрямованості особистості досліджувалася К. Роджерсом, А. Маслоу.

За К. Роджерсом, ціннісні устремління особистості людини гуманістичні за своєю природою і полягають у вдосконаленні самої людини. Цінності існують, регулюють і спрямовують діяльність людини.

Близькою до концепції К. Роджерса є позиція А. Маслоу, який займався питанням самоактуалізації особистості. Самоактуалізована особистість „не тільки а) психічно здорова, б) задовольнила свої базові потреби, в) позитивно використовує свої можливості, але й г) прагне до деяких „вищих цінностей”... і схиляється перед ними” [10, 15].

Серед рис особистості, яка прагне до самоактуалізації, К. Роджерс, А Маслоу та інші дослідники визначають перш за все адекватне сприйняття себе та інших, уміння спілкуватися з товаришами, здатність діяти самостійно, творчо; вміння жити, постійно розвиваючись.

У радянській психолого-педагогічній науці проблема спрямованості особистості вперше була сформульована С.Л. Рубінштейном і набула подальшого розвитку в працях Б.Г. Ананьєва, А.А. Бодалєва, Л.І. Божович, В.М. Мясищева, К.К. Платонова, А.Г. Ковальова.

Поняття „спрямованість” у психолого-педагогічній літературі співвідносять з категорією „особистість”. Серед чисельних праць, в яких розглядається структура особистості, помітно виділяються роботи Б.Г. Ананьєва, К.К. Платонова, А.Г. Ковальова.

К.К. Платонов вважає, що спрямованість як процесуально-ієрархічна підструктура особистості включає в себе характер, переконання, світогляд, інтереси, бажання [11, 206].

На думку Л.Г. Ковальова, духовне обличчя особистості є синтезом складних структур: темпераменту (структури природних якостей), спрямованості (системи потреб, інтересів та ідеалів), здібностей (системи інтелектуальних, вольових і емоційних властивостей) [1, 258].

Б.Г. Ананьєв поряд зі спрямованістю до властивостей, притаманних особистості, відносить тенденції, риси характеру і здібності, „оскільки вони є узагальненими результатами діяльності і її потенціалом” [1,248].

Спрямованість як характер особистості, що в юнацькому віці вступає в складний період свого становлення, ми розуміємо як сукупність усталених мотивів, орієнтацій, інтересів, нахилів, ідеалів, уподобань, ставлень до навколишнього світу [13]. На думку С.Л. Рубінштейна, проблема спрямованості – це перш за все питання про динамічні тенденції, які як мотиви людської діяльності визначають діяльність людини і визначаються її цілями і завданнями. Спрямованість особистості виражається в різноманітних тенденціях, які постійно розширюються, збагачуються і є джерелом діяльності. У процесі діяльності мотиви змінюються, перебудовуються і наповнюються новим змістом [12, 518-522].

Однією з перших концепцій, у якій була втілена ідея ученого про те, що реальній діяльності, поведінці передує певний стан людини, була концепція ставлень особистості, висунута В.М. Мясищевим. Ставлення як система часових зв’язків людини як особистості-суб’єкта із всією дійсністю або з її окремими сторонами, як цілісна система „індивідуальних, вибіркових, свідомих зв’язків особистості з різними сторонами об’єктивної дійсності” [15, 16] визначають спрямованість майбутньої діяльності, майбутньої поведінки.

У даній концепції особливо важливою є ідея про те, що загальні і часткові ставлення людини утворюють систему, в якій вони структуруються за ступенем узагальненості від зв’язків з окремими сторонами дійсності до зв’язків з усією об’єктивною реальністю. Отже, сфера дій особистості стає необмеженою.

Подальшого розвитку концепція ставлень людини до дійсності набула у працях А.А. Бодалєва. Система ставлень людини, зазначає учений, виступає як певна структура, де ставлення, які її утворюють, субординовані у такий спосіб, що в них головними є ті, в яких виражені потреби та інтереси особистості. Ставлення людини – це завжди більш або менш стійкі для особистості тенденції відображати дійсність, емоційно на неї відгукуватися і відповідно діяти і поводитися [4, 67].

Другий підхід дослідження сутності спрямованості групується навколо теорії Л.І. Божович. Дослідниця встановила, що спрямованість особистості молодої людини складається як внутрішня позиція, яка відображає всю структуру її ставлень до буття, людей і самої себе [5, 174]. Спрямованість особистості – це результат наявності у неї певної

структури мотиваційної сфери, яка характеризується зміною домінуючих мотивів за змістом. Ієрархічна структура мотиваційної сфери, у якій одні мотиви переважають, підкоряючи собі дію інших, у найбільш розвиненій її формі передбачає засвоєння моральних цінностей, які стали провідним мотивом діяльності і поведінки.

Ідея про ієрархічну будову ставлень людини до світу, до людей і самої себе, про субординацію ставлень, а, відповідно про субординацію мотивів була реалізована В.А. Ядовим у його концепції диспозиційної регуляції поведінки і діяльності особистості. За твердженням дослідника, уявлення про цілісну особистість передбачає виокремлення системоутворюючої ознаки, пов'язаної з тим, як конкретні наукові завдання вирішує та чи інша концепція. Такою системоутворюючою ознакою є „ставлення особистості до умов її соціальної діяльності, сформованої завдяки попередньому досвіду". Це ставлення до умов діяльності він виражає як диспозиційну структуру особистості, яка складається з трьох взаємозалежних елементів: потреба – диспозиція – ситуація або умова діяльності.

Основна ідея даної концепції полягає в тому, що людина володіє складною системою диспозицій, фіксованою в її соціальному досвіді, тобто схильністю сприймати і оцінювати умови діяльності, а також діяти в цих умовах певним чином [16, 5].

Диспозиція також структурується В.А. Ядовим відповідно до ієрархічних рівнів. Нижчим рівнем диспозиційної структури особистості є елементарні фіксовані установки, які формуються у найпростіших ситуаціях на основі біологічних потреб. На другому рівні диспозиційної структури виділяється загальна спрямованість особистості в ту чи іншу сферу соціальної активності чи діяльності. Вищий рівень диспозиційної ієрархії становлять ціннісні орієнтації та цілі життя і засоби досягнення цих цілей, детерміновані соціальними умовами життя даного індивіда. Який би рівень диспозиції не реалізовувався в конкретний момент у певних умовах, він виражає ставлення людини до світу, людей і самого себе, яке відповідає даному рівню і його змісту.

Потрібно зазначити, що ціннісні орієнтації визначають діяльність і поведінку людини, підкорюючи собі дії інших двох рівнів диспозиційної системи особистості. Це означає, що професійна діяльність може бути освоєна студентом за умови її осмислення, усвідомлення на рівні понять, які визначають категоріальний апарат професійної свідомості аграрника.

Аналіз даної концепції доводить, що диспозиції виражають спрямованість особистості, спрямованість її діяльності і поведінки, її ціннісні орієнтації.

М.І. Дяченко, Л.А. Кандибович у структурі спрямованості виділяють такі компоненти: позитивне ставлення, схильність та інтерес, бажання удосконалювати свою підготовку, установки, переконання погляди.

Ієрархічна структура професійної спрямованості особистості студента включає: 1) спрямованість на інших людей; 2) спрямованість на себе; 3) спрямованість на предметний аспект майбутньої професії.

Зважаючи на викладене вище, спрямованість особистості студента-аграрника може бути визначена як система його ціннісних орієнтацій, яка відображає і визначає його ставлення до основних аспектів матеріального і духовного життя суспільства, до людей і самого себе.

Дослідження спрямованості особистості встановило, „що становлення моральної мотивації (у формі прагнення діяти на користь свого колективу) спочатку відбувається у вигляді свідомо прийнятого наміру, в той час як мотив особистого інтересу діє безпосередньо. Потім свідомі мотиви суспільної користі набувають все більшого значення і починають діяти не тільки на свідомому, довільному рівні, але й на рівні безпосередньому, мимовільному" [6, 269].

Ми виходимо з того, що зміст гуманістичної спрямованості становлять ті цінності, які, ставши мотивом діяльності, реалізуються в конкретний момент його діяльності.

Б.С. Братусь, А.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та інші науковці.стверджують, що єдиний шлях формування і реалізації особистості – це діяльність, оскільки „... своїми діями я безперервно підриваю, змінюю ситуацію, в якій знаходжуся, а разом з тим безперервно

виходжу за межі себе. Цей вихід за межі себе не є запереченням моєї суті, як вважають екзистенціалісти, це – її становлення і разом з тим реалізація моєї суті" [14, 344].

Принцип діяльності полягає у тому, що людина не просто адаптується до світу, а змінює його відповідно до своїх інтересів і потреб тощо, тобто створює свій, соціально обумовлений, людський світ. Діяльність має цілеспрямований характер, тобто спрямована на досягнення свідомої цілі. Ціль діяльності визріває всередині особистості і є розвитком свідомості особистості, характеризується віковим аспектом. Безцільна активність не є діяльністю.

Формування гуманістичного світогляду молодої людини, її свідомості, є основою розвитку всього суспільного життя, що і визначило головний напрям реформи педагогічного процесу – його гуманізацію, яка є соціально-педагогічним феноменом, що відображає сучасні суспільні тенденції в побудові та функціонуванні системи освіти.

Гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, є одним із принципів реалізації Державної національної програми „Освіта" (Україна XXI століття).

Отже, процес гуманізації освіти, спрямований на формування внутрішньої культури особистості, що є неодмінною умовою підготовки спеціалістів високої кваліфікації, зумовлює необхідність зміни змісту, мети, методів і засобів навчання.

Підтвердженням цього може бути вислів А. Ейнштейна про те, що недостатньо вчити людину лише спеціальності. У цьому випадку вона може перетворитися у різновидність корисної машини, але не в гармонійно розвинену особистість. Важливо, щоб студент навчився розуміти і відчувати людські і духовні цінності та набув почуття прекрасного.

Освітня реформа в Україні передбачає не лише нову модель педагогічного процесу, але й принципову зміну завдань освіти. Кінцевою метою має стати „не підготовка висококваліфікованих кадрів для народного господарства країни, а підготовка людини до життя і праці у такому мінливому світі, створення умов для всебічного розвитку людини та її адаптаційних можливостей, підготовка високоосвіченої, професійно орієнтованої, інтелігентної особистості, здатної знайти своє місце в умовах життєвих реалій" [17].

Таким чином, процес виховання і навчання у вищому навчальному закладі– це процес систематичного, організованого і планомірного впливу на свідомість, підсвідомість, пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційні сфери особистості студента з метою формування в нього гуманістичної спрямованості, пов'язаної з підготовкою такого фахівця, який володіє сучасним, зорієнтованим на загальнолюдські цінності мисленням, здатний до інноваційної творчої діяльності.

Ідея гуманізму, яка об'єднує національну ідею, ідею прав людини, ідею громадянського суспільства має бути основою державної ідеології сьогоденних докорінних соціально-політичних змін в Україні. Саме з гуманізацією соціального середовища, виховних відносин та самої особистості пов'язують сьогодні педагоги шляхи, що виведуть виховання з кризи.

У зв'язку з цим істинним смислом і єдиною метою освіти стає Людина у постійному, впродовж усього її життя, розвитку. Тому „сьогодні важливими цілями гуманізації вищої школи є, по-перше, забезпечення творчого характеру майбутньої діяльності спеціаліста, його здатності до гнучкої її переорієнтації згідно зі змінами в системі соціальних і культурних інститутів сучасного суспільства, орієнтованого перш за все на людські цінності. І, по-друге, формування особистісних якостей людини, які визначають не лише її суто професійні характеристики, але й духовність, стиль мислення, рівень культури, інтелектуальний розвиток [8, 59].

Об'єктивна єдність загальнокультурного, соціально-морального і професійного розвитку особистості спеціаліста, закладена у гуманістичні цілі сільськогосподарської освіти, і становить його специфіку. Такий підхід до даної проблеми дозволив виділити із усього комплексу напрямів гуманізації як основні шляхи її реалізації такі:

створення своєрідної моделі сучасного спеціаліста АПК, що передбачає, з одного боку,

формування у нього духовно-моральних якостей особистості: моральної відповідальності, творчості працелюбства, справедливості, чесності, з іншого – якостей професіонала своєї галузі;

збільшення гуманітарної складової усього педагогічного процесу;

здійснення гуманістичного виховання.

Таким чином, результатом процесу гуманізації вищої освіти повинна стати підготовка гуманістично спрямованої особистості, яка вбачає своє завдання у „ постійному творенні загальнозначущих моральних вчинків як практичного втілення відповідних моральних якостей" [3, 3].

Література:

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А. А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.

2. Артемонова Е. И. Аксиологические основания современного образования // Труды Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика высшей школы: ценностные ориентиры обновления содержания образования». В 3-х ч. – Часть I. – М.: «Уникум-Центр», 2001. – С. 5-15.

3. Бех І. Д. Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості // Педагогіка і психологія – 1994. – № 3. – С. 3-12.

4. Бодалев А. А. Психология о личности.– М.: МГУ, 1988. – 188 с.

5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

6. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.

7. Данилова Г. С. Проблема гуманістичного становлення особистості педагога в сучасних умовах // Гуманістично спрямований виховний процесс і становлення особистості (Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Збірник наукових праць. – К.: ВІРА Інсайт, 2001. – Кн. ІІ. – С. 49-54.

8. Зязюн І. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти // Педагогіка толерантності.– 2001. – № 3. – С. 58-61.

9. Ковалев А. Г., Мясищев В.Н. Психологические особенности человека. – Т. 2. Способности. – Л., 1960. – 256 с.

10. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.

11. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972.– 312 с.

12. Рубинштейн С.Л. Направленность личности // Основы общей психологии. – СПб., 1998. – С. 518-531.

13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: направленность личности / Хрестоматия по психологии: Учебное пособие для студентов пед. ин-в / Под ред. проф. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – С. 467-473.

14. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Просвещение, 1973. – 344 с.

15. Сагатовский В. Н. Философия развивающейся гармонии: Философские основы моровоззрения: В 3 ч. Ч 1: Введение: Философия и жизнь. – СПб.: СГУ, 1997. – 224 с.

16. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.

17. Сидоренко О.Л. Проблеми реформування системи вищої освіти в Україні: Науково-практичний посібник для працівників системи освіти. – Х., 2000. – 52 с.

І.В. Тимощук
м. Вінниця

ФОРМУВАННЯ В СТУДЕНТІВ АДЕКВАТНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО СУТНІСТЬ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ

Суспільство, як і його окремі члени, завжди мають, за словами Е.Фромма, інтенсивну потребу в системі орієнтацій, основу якої становлять цінності та ідеали [4]. Саме вони завдяки своєму світоглядно-інтегративному характеру служать як людині, так і соціальним спільнотам духовними векторами життя.

Чільне місце у структурі ціннісних орієнтацій посідають гуманістичні цінності, в основі яких є ставлення до людини та продуктів її діяльності. Засвоєння норм гуманних взаємин, стверджував В.Сухомлинський, є важливим етапом формування гуманістичної поведінки. Остання, на його думку, стає досягненням особистості лише за умови, що її активна діяльність несе в собі загальнолюдські цінності [3]. Їх формування є необхідною умовою духовного та професійного становлення будь-якої особистості. Особливо це стосується майбутніх медиків, які за родом своєї діяльності мають демонструвати найвище виявлення людяності, чуйності, терпимості, відповідальності та турботи за іншу людину.

Формування гуманістичних цінностей, як доведено вченими, створюються на основі їх усвідомлення суб'єктом як особистісно значущих, розуміння їх необхідності, корисності, приємного для себе (В. Блюмкін. В. Тугаринов та ін.).

Однак реалії сьогоднішнього життя, ринкові орієнтування, які грунтуються на законах попиту і пропозиції, інколи не тільки не сприяють, але й деформують саме поняття гуманістичні цінності. Нерідко, ринкові відносини переносяться на рівень людських етичних ставлень, коли інша людина розглядається як товар. Такі явища породжують надмірний раціоналізм, практицизм, деформують моральні якості особистості. У зв′язку з цим виникає гостра потреба у зосередженні зусиль усіх соціальних інститутів на пропаганді та утвердженні гуманістичних цінностей. Вагома роль у цьому процесі належить навчальним закладам. У силу своєї специфіки вони покликані посприяти тому, щоб гуманістичні ідеї стали ціннісними орієнтаціями молоді.

Мета статті полягає в тому, щоб на прикладі вивчення іноземної мови обґрунтувати шляхи та методи формування в студентів медичних спеціальностей адекватних уявлень про сутність гуманістичних цінностей

У дослідженні ми виходили з того, гуманістичні цінності фіксуються в поняттях моральної свідомості (турбота, відповідальність, повага, совість, і т.д.). Тому особлива увага зосереджувалась на засвоєнні студентами зразків моральної поведінки, усвідомленні їх особистісної та суспільної значущості. При цьому враховувалось, що у свідомості студентів уже склалася певна система ціннісних орієнтацій. У зв'язку з цим педагогічний вплив на формування у студентів медичних спеціальностей адекватних уявлень про сутність гуманістичних цінностей здійснювався з урахуванням психологічних механізмів розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості: ідентифікація, наслідування, мотиваційне опосередкування, конформність, вживання у соціальну роль, підтримання внутрішньої узгодженості поглядів [2, 289].

У нашому дослідженні це знайшло своє вираження у тому, що залучення студентів до моральних цінностей супроводжувалось ускладненням та оновленням способів відтворення моральних зв'язків. При обговоренні життєвих ситуацій, художніх образів особливий акцент зосереджувався на апеляції до моральної свідомості студентів.

Важливим фактором формування у студентів адекватних уявлень про сутність гуманістичних цінностей є їх загальнокультурний рівень, що передбачає засвоєння духовних цінностей як власного народу, так і інших культур.

Збагаченню загальнокультурного рівня студентів значною мірою сприяє зміст дисциплін гуманітарного циклу. Виходячи з того, що автор є викладачем англійської мови,

реалізація цієї ідеї здійснювалась переважно на заняттях з іноземної мови. Основною метою вивчення іноземної мови є розвиток особистості, яка здатна і бажає брати участь у міжкультурній комунікації та самостійно удосконалюватися в діяльності, якою вона оволодіває. Виховний потенціал іноземної мови у формуванні гуманістичних цінностей обумовлений тим, що знання про країну, які зафіксовані в мовних одиницях, містять інформацію про національну культуру. Як переконливо показали дослідження Є.М. Верещагіна і В.Г. Костомарова, всі мови мають краєзнавчий характер, тобто є культуроносними. Тому теза про невіддільність навчання іноземної мови від одночасного ознайомлення студентів з культурою країни, мова якої вивчається, її історією і сучасним життям є загальновизнаною.

Засвоєння програмового матеріалу дає можливість пізнати культуру тієї чи іншої країни, її традиції, звичаї, свята. Засвоюючи мову, студенти одночасно проникають у нову національну культуру, простежують як діють ті чи інші загальнолюдські цінності. Оволодіння іноземною мовою допомагає глибше усвідомити суть “діалогу культур” (термін В.С. Біблера), який сприяє глибшому пізнанню суб’єктами взаємодії, в процесі якої відбувається пошук спільних цінностей, зближення представників різних національних культур, що забезпечує взаєморозуміння і взаємоповагу між людьми, сприяє утвердженню гуманістичних ідей.

Крім того, розширення можливостей прямого спілкування з зарубіжними однолітками сприяє отриманню інформації про культурні особливості інших країн і водночас активізує потребу в набутті певних цінностей, необхідних для успішної, продуктивної взаємодії.

Виділення національно-культурного компонента у викладанні іноземної мови дозволяло глибше проникнути у суть гуманістичних цінностей, усвідомити їх загальнолюдський характер, особистісну та суспільну значущість. Ознайомлення студентів у процесі навчання з культурою і сучасним життям іншої країни сприяло розв’язанню загальноосвітніх, виховних, гуманістичних завдань, які стоять перед вищим навчальним закладом, що у кінцевому результаті позитивно впливає на формування ціннісно-мотиваційної сфери студентів. Так, приміром, прислів’я фіксують колективний або індивідуальний досвід людей, який заслуговує суспільного визнання. Вони накопичують у своєму змісті і зберігають людський досвід, характер взаємостосунків, ціннісні орієнтації, а також відображають умови життя народу – носія мови, його історію, культуру, географію країни.

Слід відмітити ще одну сторону прислів’я – естетичну. Маючи велику художню виразність, вони сприяють збагаченню словникового запасу, розвитку особистості, діючи на її емоційну сферу, поглиблюють краєзнавчі знання, підвищують культурний рівень, що також позитивно впливає на формування у студентів адекватних уявлень про сутність гуманістичних цінностей.

Національна особливість мовного етикету виявляється в своєрідності вираження семантики еквівалентних його формул, у різноманітності формул етикету, призначених для певної ситуації. Наприклад, дякуючи друзям, знайомим, можна сказати: "Дякую, це дуже приємно", а під час спілкування із дорослими або в офіційному середовищі: "Це так люб’язно з вашого боку. Я не знаю, як вам дякувати." Отже, вивчаючи іноземну мову, студенти з самого початку мають можливість свідомо використовувати формули мовного етикету, які виступають як соціально-культурні реалії.

Формули мовного етикету є також елементом національної культури, одним із джерел і носіїв фонових знань. Без знання правил мовної і немовної поведінки та уміння наслідувати їх неможливо очікувати коректних вчинків з боку тих, хто вивчає іноземну мову, і адекватної реакції їх співбесідників – носіїв мови.

Враховуючи такі потенційні виховні можливості іноземної мови, ми прагнули до того, щоб студенти усвідомлювали зразки гуманістичних цінностей і на їх основі проектували власні дії. Ця картина майбутнього, цей образ мети покликані були найбільшою мірою внутрішньо мобілізувати студентів.

Формуванню у студентів адекватних уявлень про сутність гуманістичних цінностей значною мірою сприяла також організація навчально-виховного процесу: гуманізація відносини між студентами і викладачами, удосконалення традиційних форм навчальної діяльності (лекції, семінари) і широке впровадження інноваційних форм навчання (тренінги, ділові ігри); стимулювання самоосвіти студентів шляхом включення їх у дослідницьку роботу.

В основу корегування дій викладачів нами були покладені наступні принципи їхніх взаємовідносин зі студентами.

Принцип відкритості й автономії. Суть його полягала в тому, що без відкритого вираження кожним студентом своїх проблем, ставлення до тих чи інших подій і фактів, до змісту навчально-пізнавальної діяльності діалог між учасника педагогічного процесу неможливий. Тому ми прагнули максимально сприяти виникненню готовності до розуміння і до визнання права кожного на власну думку. При цьому враховувалось, що студент повинен бути відкритий не лише до думки інших, але й мати право зберегти свою думку стосовно того чи іншого явища. Це положення розглядалось як неодмінна умова формування у студентів адекватного ставлення до себе як суб'єктів процесу професійного підготовки. Ми прагнули, щоб кожен студент по можливості включився у процес аналізу власних установок на гуманістичні цінності. Щоб досягти цієї мети, використовувались такі форми життєдіяльності в системі підготовки майбутніх медичних працівників, які б сприяли їх руху до саморозкриття, самоаналізу, самовизначення.

Принцип переконання при збереженні альтернативи. Це один з основних принципів, якими ми керувалися. Переконати – означає знайти спільну думку, не затушовуючи об'єктивно існуючих суперечностей, що завжди будуть залишатися джерелом альтернативи. Важливо, щоб вона сприймалася як благо, але не відкидала того загального, на чому можна вибудовувати усвідомлені, добровільні і погоджені дії. Пошук загального взаєморозуміння виступає і як принцип конструювання відносин між студентами і педагогами, і як завдання, яке вони покликані розв'язати, щоб зуміти спільно діяти.

Принцип довіри і сумніву. Взаємини повинні будуватися на основі повної довіри до студента, навіть якщо він непослідовний у вираженні власної позиції, формулюванні висновків і т.п. Сумніву піддаються лише "продукти свідомості": заяви, тези, висновки і т.п. Завдяки сумніву розкриваються суперечності, виявляються проблеми (як зовнішні, так і внутрішні). Сумнів є умова пізнання, а довіра до того, хто пізнає – це умова його вільного руху до пошуку власних істин. Реалізація принципу "довіри і сумніву" вимагає враховувати реакції студентів на сумнів як норму.

Принцип суб'єкт-суб'єктної позиції. У своїй роботі ми намагалися перебороти "об'єктну" позицію студента в ході професійної підготовки ("мене повинні навчити", "мені підкажуть" і т.п.), включаючи його в процес постановки цілей, активного їх втілення і відповідальної рефлексії за зроблене. Розвиваючи суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачами і студентами, ми прагнули до того, щоб на етапі навчання у вищому навчальному закладі студент міг вибрати орієнтири для формування свого ставлення до діяльності, до себе, до інших. Якщо головним орієнтиром для майбутнього медичного працівника стане людина як особистість, – то він стане професіонал, який підпорядковує свою діяльність гуманістичним ідеалам і цінностям.

Гуманістичні принципи відносин зі студентами, якщо вони приймаються викладачем, реалізуються у формах і методах їхньої взаємодії. У ході дослідно-експериментальної роботи ми змінили підхід до технології викладу навчального матеріалу: класичний монолог трансформується в дискусію, діалог, полілог. Дискусія використовувалась у випадку, коли необхідно виявити різні точки зору на вузлову проблему, її учасниками стають усі присутні студенти. Оскільки дискусія не припускає досягнення загальної думки, вона сприяє відкритому вибору студентом близької йому точки зору на проблему.

Інший напрямок спільної діяльності викладача і студентів на заняттях з іноземної мови – розв'язання творчих завдань, тобто аналіз конкретних ситуацій, насичених морально-

етичним змістом, а також міркування на актуальні теми про майбутню професійну діяльність.

Морально-етичні ситуації реально виникають і в навчально-виховному процесі. Вони характеризуються неузгодженістю між реальною поведінкою студентів у навчальному закладі чи під час практики і тим, чого очікували від них навколишні. Ми пропонували студентам розглядати такого роду ситуації:

аналіз-ілюстрації – тут демонструються визначені дії, а також аналізуються їх позитивні і негативні наслідки, оцінюється ефективність використання визначених прийомів і способів, а також виявляється роль діючих факторів і обставин;

аналіз-оцінка – студентам дається завдання описати конкретну подію з їхньої практики в медичній установі і запропонувати відповідні заходи щодо її успішного розв'язання, оцінити правильність запропонованих дій, співвіднести виникаючі наслідки виходу із ситуації із вжитими заходами;

аналіз-вправа– група студентів вивчає ситуацію, виробляє план дій і приймає її обґрунтовані рішення відповідно до гуманістичних цінностей.

Морально-етичне завдання містить вимогу зняти певну "неузгодженість" і знайти спосіб чи засіб подолання суперечності, яка виникла на шляху до досягнення мети. Використання таких завдань, з одного боку, сприяє застосуванню одержуваних студентами теоретичних знань при вивченні навчальних дисциплін, а з іншого – розвиває в майбутніх медичних працівників гуманістичне мислення, формує моральна свідомість.

Нами розроблена й апробована сукупність різнорівневих завдань, спрямованих на розвиток у студентів гуманістичних цінностей у процесі вивчення англійської мови у відповідності з їхнім рівнем сформованості в студентів. На першому рівні представлені завдання, що вимагають переносу відомих студенту знань, умінь, варіантів рішення в нову ситуацію. Завдання другого рівня вимагають перебування нового рішення в стандартній ситуації з комбінації відомих студенту ідей, знань, прийомів. Завдання третього рівня спонукують студента до перебування рішення в нестандартній ситуації з комбінації відомих ідей, знань, прийомів.

Далеко не завжди зміст заняття дозволяє зацікавити студентів. У таких ситуаціях ми прагнули створити собі і своїм партнерам по взаємодії позитивну мотивацію. Для цього використовувалась та форма навчання як "оргдіалог" – оригінальну форму інтелектуальної взаємодії, розвитку здібностей, оволодіння навчальною і науковою інформацією. Цей метод розроблений у 1920 рр. А.Г. Ривіним [1]. Нами відпрацьована методика організації і проведення "оргдіалога" під час вивченні різних тем, пов'язаних із самостійною роботою студентів.

"Оргдіалог" – це тимчасова робота діалогічних пар. Спочатку один повідомляє партнеру про виконання домашнього завдання. Потім вони разом обговорюють, усвідомлюють, формулюють, редагують і записують головні думки, які відповідають цільовій настанові і визначають подальші дії. Після цього своє завдання читає інший учасник. Знову обговорення, пошук і фіксація головного. Через 7-10 хв. співрозмовники розходяться, щоб донести засвоєне до інших учасників заняття. У новій парі кожний повинен поділитися з новим співрозмовником тим, що довідався і зрозумів, збагатити головну думку, розвинути її, вислухати, вникнути, зрозуміти той зміст навчального матеріалу, який повідомляє партнер. Через 7-10 хв. утворяться нові пари. До кінця заняття в кожного відпрацьовується розгорнутий план повідомлення по темі. Один починає огляд, інші доповнюють, уточнюють, дають власну оцінку прочитаному, заперечують автору, доповідачеві. Може бути й інший варіант проведення "оргдіалога". При цьому методика залишається тією ж, але домашнє завдання заздалегідь не дається. У кожного студента; мається свій текстовий фрагмент. Читання й обговорення інформації відбувається на занятті.

З метою розвитку в студентів потреби знайомитися, осмислювати і використовувати у своїй навчальній і професійній діяльності інформацію про морально-етичні цінності ми вирішили провести заняття на тему "Захист гуманістичних цінностей". Студентам

пропонувалося вибрати з різних джерел інформацію, у якій містяться питання розглянутої проблеми. Створювалася творча група, що повідомляла мету і завдання захисту тієї чи іншої ідеї. Оформлявся матеріал зі статей (у тезовому варіанті), пропонувалися списки літератури для самостійного опрацювання. У процесі захисту повідомлялася ідея, варіанти її висвітлення в статтях, можливості перетворення в життя. Після цього студенти, які захищали ідею, вислуховували критичні виступи у свою адресу і доказово відстоювали власні позиції. Подібні заняття, як показали наші бесіди зі студентами, допомогли формуванню в багатьох з них гуманістичних ціннісних установок, толерантного ставлення до професійних обов'язків.

Аналіз досвіду дає підстави стверджувати, що дуже часто на шляху освоєння тих чи інших цінностей перед студентами виникають утруднення насамперед особистісного характеру, пов'язані зі стереотипними установками і реакціями. По своїй природі ці утруднення відносяться до сфери міжособистісної взаємодії, позбутися яких можна, застосовуючи соціально-психологічні методи, у тому числі тренінг.

Для реалізації вищезазначених завдань в роботі експериментальних груп широко застосовувалися різноманітні, в тому числі активні, форми та методи соціального навчання: лекційно-просвітницька та індивідуально-консультативна робота; моделювання і аналіз ситуацій професійного спілкування; дискусії, спрямовані на обговорення та корекцію ціннісних орієнтацій та установок студентів; практичні заняття з питань діагностики сформованості гуманістичних якостей особистості; читання і обговорення наукової та науково-популярної літератури з проблем міжособистісного і ділового спілкування; допомога студентам у складанні та реалізації програм морального самовдосконалення; виконання спеціальних завдань під час проходження практики у медичних закладах; тренінгові заняття у групі. Всі перераховані активні методи і форми соціально-психологічної підготовки мали на меті свідоме засвоєння студентами особистісної та соціальної значущості гуманістичних цінностей; корекцію системи ціннісних установок та імпліцитних теорій, які лежать в основі саморегуляції особистості; створення передумов для успішної взаємодії з майбутніми пацієнтами.

Таким чином, формування у студентів медичних спеціальностей адекватних уявлень про сутність гуманістичних цінностей потребує застосування комплексу педагогічних дій і засобів, з урахуванням психологічних механізмів розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Великі потенційні можливості для реалізації цього завдання закладені в змісті іноземної мови, яка є носієм культури та цінностей іншої країни. Засвоєння кращих їх зразків студентами допомагає глибше усвідомити особистіну та соціальну значущість.

Література:

1. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. –М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
2. Педагогіка: Навчальний посібник / Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. – 2-е вид. – Вінниця: Книга-Вега, 2003. – 416 с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 1. – К, 1976. – 654 с.
4. Фромм Е. Бегство от свободы; Человек для себя. – Мн.: 000 «Попурри», 2000. – 672 с.

УДК 372.853:53.02

Н.І. Тихонська
м. Запоріжжя

РОЛЬ МОВИ ФІЗИКИ В НАУКОВОМУ ТА НАВЧАЛЬНОМУ ПІЗНАННІ

Пізнання об'єктивної дійсності розпочинається зі спостереження її предметів та явищ, але ним не вичерпується. У предметах та явищах цієї дійсності існує багато таких властивостей, зв'язків і відношень, яких не можна безпосередньо відчути, сприйняти чи уявити. Тим часом суспільна практика вимагає їхнього пізнання.

Для того, щоб пізнати істотні властивості, зв'язки і відношення речей, які безпосередньо не доступні людині у її відчуттях, необхідно звернутися до експериментів, обчислень та інших дій. За їхньою допомогою можна з'ясувати справжню кількість, величину та інші характеристики об'єктів. При цьому треба робити зіставлення нових фактів з уже пізнаними, виділяти їхні істотні сторони, відносити їх до тієї чи іншої категорії фактів. Отже, доводиться узагальнювати, робити висновки, перевіряти їх шляхом застосування на практиці, і тільки таким чином можна доходити до пізнання тих властивостей, відношень і зв'язків речей, яких людина не може охопити живим спогляданням.

За висловлюванням Г.С. Костюка, ця складна діяльність людини і називається мисленням [1, 195]. У науковій літературі з психології наводиться велика кількість різних визначень процесів мислення, які відрізняються між собою особливостями використання термінів та формулювань. Але всі вони поєднуються спільністю основних ознак, що складають специфіку мислення.

По-перше, мислення розглядається як відображення *зв'язків та відношень* між предметами та явищами об'єктивної дійсності. **По-друге**, специфіка цього відображення вбачається в тому, що воно є *узагальненим*. **По-третє**, особливість розумового відображення вбачається у його *опосередкованості*, завдяки якій воно виходить за межі безпосереднього досвіду.

Ці ознаки входять у склад традиційних визначень мислення як процесу. Так, за Г.С. Костюком, „*мислення* являє собою процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності у їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях" [1, 195]. Це не випадково, бо наведені ознаки процесу мислення явно виражені в логічній та мовленнєвій структурі розумових процесів, і тому легше всього піддаються фіксації та аналізу. Однак, як слушно зазначає автор інтегральної теорії психічних процесів Л.М. Веккер, питання полягає в тому, чи є ці ознаки не тільки необхідними компонентами структури розумових процесів, а ще й носіями специфіки цієї структури в порівнянні з формою організації дорозумових процесів [2, 18]. Інакше кажучи, питання полягає в тому, чи є достатніми ці ознаки для проведення лінії, що розмежовує структуру думки та структуру образів – відчуттів, сприймань та уявлень.

Л.М. Веккер ґрунтовно та змістовно доводить, що наведені вище ознаки мислення не містять у собі достатнього критерію, який би дозволив чітко розмежувати розумовий рівень пізнавальних процесів від їхнього дорозумового, образного рівня [2, 20].

Звернемося до розгляду розвитку пізнавальних процесів з метою встановлення ролі мови, яку вона відіграє в науковому пізнанні.

Головним чинником виникнення мислення є предметна діяльність людей разом з діяльністю спілкування. Отже, мислення має суспільну природу. Як зазначає О.М. Леонтьєв, мислення не існує поза суспільством, поза мовою, поза знаннями, що накопичувалися людством, та поза способами розумової діяльності [3, 80]. Людина стає суб'єктом мислення тільки тоді, коли *оволодіє мовою*, поняттями, які є продуктами розвитку суспільної практики. При узагальненні предметів слова постають знаряддям пізнання, клітинкою мислення.

Початковим пунктом ще досоціального розвитку мислення є, за О.М. Леонтьєвим, першосигнальний сенсорно-перцептивний рівень психічної діяльності (рівень чуттєвих

сприймань) [3]. Образи є необхідною передумовою розвитку мислення. У структурі пізнання вони виконують дві взаємопов'язані функції: 1) *пізнавальну* (інформаційну) функцію, завдяки якій суб'єкту розкриваються властивості і структура предметів та процесів об'єктивного світу; 2) функцію *регулювання* (керування) діяльністю людини.

Отже, пізнавальні процеси мають дворівневу будову. Це положення знайшло також відображення в культурно-історичній теорії походження вищих психічних функцій Л.С. Виготського [4]. З ім'ям цього вченого пов'язують поняття про *інтеріоризацію*, тобто процес розвитку психіки індивіда шляхом привласнення її суспільно вироблених форм психіки. Введення цього поняття зіграло головну роль у розвитку поглядів на походження розумових операцій.

Якщо перцептивний рівень складає біологічну передумову розумового розвитку, а діяльність та спілкування становлять засіб цього розвитку, то, за Л.М. Веккером, повинна існувати перехідна стадія цього генезу [2, 26]. На цій стадії перцептивний рівень разом з його власними характеристиками існує та працює як основний регулятор, бо розумовий рівень ще не отримав належної форми, а дія та спілкування йдуть попереду мислення, яке ще тільки формується.

Цей основний висновок, який полягає в існуванні *двох рівнів* у структурі пізнавальних процесів, добре узгоджується з концепцією І.П. Павлова про існування двох сигнальних систем та відповідно двох рівнів сигналів, що керують поведінкою людини [5]. Вивчаючи закони вищої нервової діяльності, І.П. Павлов уводить поняття про другу (мовну) сигнальну систему, що взаємодіє з першою (предметною), але на відміну від останньої пов'язана з роллю мовлення в психіці людини. Подразником другої сигнальної системи постає слово – засіб спілкування, носій абстракції та узагальнення.

Розглянемо докладніше роль мовленнєвих компонентів у розумовому процесі. І.М. Сєченов запропонував універсальну структуру думки та вказав на мінімальну структурну її одиницю. Він докладно обґрунтував необхідність мовленнєвої одиниці закінченої думки у вигляді *тричленного речення*, яке складається з підмету, присудку та сполучника [6, 357]. У структурній формулі мовленнєвої оболонки думки повинні бути подані не тільки об'єкти, які співвідносяться між собою. У ній також повинні відображатися предметні відношення між цими об'єктами. У термінах Л.М. Веккера структурна формула мовленнєвої одиниці думки містить у собі два операнда та один оператор [2, 67].

Тричленне речення як структурна одиниця зовнішньо мовленнєвої форми думки, відповідно, розкриває внутрішню її будову. Згідно з позицією С.Л. Рубінштейна, основною формою розумового процесу є судження [7, 331]. Судження відбиває в специфічній формі ступінь пізнання об'єктивної дійсності у її властивостях, зв'язках та відношеннях.

Структура судження, що втілює логічну форму думки, за Л.М. Веккером, визначається необхідністю наявності мінімум двох операндів та одного оператора в структурній одиниці думки [2, 74]. В універсальній трикомпонентній формулі думки роз'єднано елементи, які відносяться до операндів та оператора. Тим фактом, що оператор поданий окремим елементом – зв'язкою, втілюється єдність структурної форми та операційного складу. Тобто, судження є одночасно і логічною структурною одиницею думки, і актом думки, в якому вона відбувається.

Від того, як в думці подані операції з операндами, залежить її *розуміння*. Засновник нейролінгвістики О.Р. Лурія, вказував на те, що „процес розуміння починається з розуміння зовнішнього, розгорнутого мовлення, далі відбувається перехід до розуміння загального значення висловлювання, а далі – до розуміння його підтексту" [8, 277]. При цьому, на його думку, необхідно знати основні семантичні або глибинні синтаксичні структури, що покладені в основу кожного компоненту висловлювання та відображають логічні системи відношень. Але, як зазначає Л.П. Доблаєв, який спирається на результати численних експериментів з дослідження проблеми розуміння навчальних текстів, для осмислення нового необхідно не тільки мати знання, але ще й володіти певними розумовими прийомами (операціями) встановлення нових зв'язків на основі використання старих знань [9, 21].

Наші спостереження за процесом навчання та проведене анкетування виявили якісну різницю між стратегіями засвоєння учнями навчального матеріалу з фізики [10, 98-101]. Учням було запропоновано написати невеликий звіт, де потрібно було висвітлити два питання: описати

прийоми запам'ятовування матеріалу та процес контролю за роботою своєї пам'яті. Аналізуючи ці роботи, ми виявили, що існує суттєва різниця між стратегіями запам'ятовування навчального матеріалу, якими користуються учні.

Ті учні, які виділяють у фізичному тексті основну думку, можуть далі розвивати її за допомогою умовиводів. При цьому вони відкидають деталі, що суттєво не впливають на зміст думки, яку потрібно викласти. Характерною рисою цих учнів є вміння пояснювати по-різному той самий навчальний матеріал, що вказує на його розуміння.

Учні, які спираються тільки на механічне заучування тексту, не можуть встановлювати смислові зв'язки. Вони частіше ніж перші звертають увагу на несуттєві деталі, а тому в більшості випадків не можуть сформулювати основну думку.

Отже, якщо учням не вдається виділити ті відношення, які складають зміст певної думки, вона залишається незрозумілою і є, за Л.М. Веккером, „пустотілою мовною оболонкою" [2, 79]. З іншого боку, чим більшою кількістю способів ця думка може бути подана, тим повніше глибина її розуміння.

З цього випливає, що якісним показником та кількісним критерієм розуміння думки може виступати міра переносу того відношення, яке в ній виражене, в іншу ситуацію з іншими об'єктами. Процес переносу передбачає інваріантність (незмінність) виділеного відношення при різноманітних варіаціях операндного та операторного складу думки. Це тлумачення розуміння відноситься не тільки до думки як кінцевого результату розумового процесу, а й до самого процесу мислення.

Тепер розглянемо початкову фазу процесу мислення. На думку багатьох видатних учених, вихідним пунктом процесу мислення є *проблема* або *питання*. С.Л. Рубінштейн бачить у виникненні питань „першу ознаку роботи думки, що починається, та розуміння, яке при цьому зароджується" [7, 322].

Вивчення дійсності, розв'язування тих чи інших проблем, задач, неодмінно передбачає постановку питань. Як підкреслює Г.С. Костюк, „процес з усвідомлення питання має цілеспрямований характер" [1, 201]. Саме своєю спрямованістю на з'ясування певного питання процес мислення відрізняється від випадкового перебігу асоціацій. Вдало поставлене питання є тією силою, що спонукає до руху цілі галузі знань.

Л.М. Веккер тлумачить *питання* як психічне відображення нерозкритості тих предметних відношень, на вияв яких спрямований сам процес мислення [2, 89]. Задане питання складає початковий пункт розумового процесу та має знакову форму подання інформації. Відповідь на нього також подається у знаковій формі у вигляді судження, бо останнє є результатом та одночасно одиницею розумового процесу. Таким чином, мовної форми набувають як початкова фаза розумового процесу, так і його результат (поданий у вигляді окремої думки).

Розглянемо, чи з'являться мовні компоненти у середній частині розумового процесу, і якщо так, то в яких комбінаціях з немовними предметно-структурними компонентами. Оскільки динаміка розумових процесів, особливо на проміжних етапах, не може бути пов'язана із зовнішньою мовою, звернемося до досліджень, що пов'язані з мовою *внутрішньою*.

Механізми внутрішнього мовлення спеціально досліджувалися Ж. Піаже, Л.С. Виготським, О.М. Соколовим, П.Я. Гальперіним, О.Р. Лурія та іншими.

У дослідженнях О.М. Соколова [11] був установлений зв'язок внутрішнього мовлення та руху мовного апарату, спостерігалося збільшення активності мовленнєвої моторики респондентів під час виконання інтелектуальних завдань. Це є свідченням того, що розумовий процес містить взаємодію предметної та мовної інформації.

В експериментах П.Я. Гальперіна та його послідовників [12] було показано, що засвоєння інтелектуальної дії починається з розгорнутої матеріальної або матеріалізованої дії, тобто дії, що спирається на розгорнуті зовнішні маніпуляції з предметами. Під час застосування зовнішньої мови інтелектуальна дія переходить в стан розгорнутого мовлення. Далі зовнішнє мовлення скорочується, стає внутрішнім та починає брати участь в організації тих складних видів інтелектуальної діяльності, які П.Я. Гальперін називає „розумовими діями".

Таким чином, мислення пов'язане з мовою на всіх етапах його плину – на початку, в

середині та в кінцевій структурі. При цьому мовленнєві компоненти поєднуються з немовленнєвими, предметно-структурними компонентами. Щоб відповісти на питання, як саме вони пов'язані між собою, звернемося до тих способів відображення зв'язків та відношень, які розкривають специфіку процесу мислення.

Оскільки математичне поняття „відображення" еквівалентно поняттю „функція", то способи, якими можна задати функцію, будуть пов'язані зі способами відображення відношень. З математики відомо, що існує три способи, якими можна задати функцію: аналітичний, графічний та табличний. Але останній спосіб дещо відмінний від перших двох. У першому та другому способах задається загальне відношення для різних частинних значень змінних; а третій спосіб, навпаки, задає тільки ці частинні значення.

Тому під час розгляду питання про зв'язок способів відображення відношень з основними способами завдання функції будемо спиратися тільки на два способи задання власне функції: *аналітичний* та *графічний.*

При аналітичному способі функція задається формулою, а змінні виражені відповідними символами. Функція при цьому задається через операції з символами. При графічному способі функція задається певною кривою у визначеній системі координат, а змінні подані точками на координатних осях. Відношення між величинами при цьому втілені у просторовій структурі (крива, схема, діаграма тощо). Отже, аналітичний спосіб є символьно-операторним, а графічний – просторово-структурним. Вони обидва є основними формами відображення відношень.

Л.М. Веккер, вивчаючи психологічну специфічність організації розумового процесу, зазначає, що обидві форми відображення складають необхідні компоненти внутрішньої структури процесу мислення, організація та динаміка якого реалізується саме в ході неперервної взаємодії цих обох форм. Він підкреслює, що саме ця взаємодія і складає ту специфіку, яка забезпечує перехід через якісно-структурну межу між образом та думкою [2, 132].

Мислення, за Л.М. Веккером, є процесом неперервно здійснюваного взаємооберненого перекладу інформації зі власне психологічної мови просторово-предметних структур, тобто мови образів, на психолінгвістичну, символьно-операторну мову, що подана мовленнєвими сигналами. Окрема думка, яка є одночасно і структурною одиницею, і результатом розумового процесу є психічним відображенням відношення як інваріант оберненого перекладу з однієї мови на іншу [2, 136].

Наведене тлумачення процесу мислення може виступати ***психологічною основою методики навчання мови фізики учнів середньої загальноосвітньої школи***. На всіх етапах мислення беруть участь обидві мови: мова просторово-часових структур, що подана образами, та символічно-операторна мова, яка подана мовленнєвими сигналами.

Незрозумілість якоїсь думки полягає саме в неузгодженості обох мов розумового процесу. Тобто, або шукане відношення виділено на словесній мові, але не має образного еквіваленту, або, навпаки, є образ, але він не піддається вираженню у словах (термінах). Коли переклад стає можливим без проблем в обох напрямках, тоді процес мислення припиняється, бо з'явився його результат, що втілений в окрему думку.

Знання психологічної структури пізнавальних процесів, законів їхнього формування необхідне для правильного вибору методів та форм навчання мови фізики. Для того, щоб успішно розвивати пізнавальні здібності школярів у навчальній діяльності, необхідно шукати нові сучасні методи навчання.

Вплив мови на мислення є фактом у навчанні. Завдання навчити мови фізики повинно розглядатися як завдання формування фізичного мислення учнів. Активне та свідоме застосування мовних знаків у навчанні сприяє розвитку мислення учнів і, навпаки, погано засвоєна мова фізики гальмує процес вивчення предмету.

- Фізична мова – джерело утворення багатьох абстракцій. Мові взагалі належить визначальна роль у механізмі абстрагування. Її умовні знаки самі є абстракціями високого ступеня узагальненості. Вони постають представниками предметів.
- Абстрактність знань і сформований стиль мислення учнів виявляється в здатності здійснювати взаємообернений переклад з мови символів на мову образів, та навпаки. Фізична мова

відноситься до мовно-логічних засобів навчання. Її образні елементи (графіки, схеми, моделі тощо) відносять до абстрактної наочності, важливої для сприйняття фізичних понять.

• Але фізичні формули, рівняння й інші символіко-графічні позначення можна віднести і до традиційної наочності, і до мовно-логічних засобів. Ця умовність пояснюється тісним взаємозв'язком засобів у навчанні, зміною поглядів на наочність у зв'язку зі збільшенням її абстрактності.

• У нашому дослідженні під мовою фізики будемо розуміти поєднання словесних та образних її елементів. При цьому перші функціонують у сфері термінології, символіки та номенклатури, тобто у сфері позначення фізичних понять, величин, приладів тощо. Другим відводиться роль наочності, образності, поданих у вигляді графіків, схем та ін. Тоді засвоєна мова фізики стане внутрішнім знаряддям психологічної діяльності учнів (рис. 1). Навчання фізичної мови сприятиме розвитку мислення учнів, що передбачає у першу чергу опанування такими способами діяльності, що дозволять учню далі навчатися самостійно.

Рис. 1. Компоненти мови фізики та організація процесу мислення

• Проведений нами аналіз психологічної літератури та завдання дослідження дозволив сформулювати таку ***гіпотезу***: оскільки процес мислення можна розглядати як взаємообернений переклад з мови одновимірних мовленнєвих структур на мову просторових образів (за Л.М. Веккером), виконання учнями спеціально розроблених завдань на перекодування фізичної інформації з текстової форми на графічну і навпаки сприятиме розвитку в них фізичного мислення.

• У цій статті ми пропонуємо один з типів таких завдань:

• *Як з математичної точки зору називається лінія, яка є...*

• 1.... траєкторією руху електрона між пластинами плоского зарядженого конденсатора, якщо він влітав паралельно до них?

• 2.... траєкторією руху електрона, що влетів в однорідне магнітне поле паралельно до ліній магнітної індукції?

• 3.... траєкторією штучного супутника Землі, який рухається зі швидкістю $10\,{}^{\text{км}}\!/_{\text{с}}$?

• 4.... траєкторією матеріальної точки, для якої $\begin{cases} x(t) = a\cos\omega t \\ y(t) = b\sin\omega t \end{cases}$?

• 5.... графіком залежності $x(t)$ для матеріальної точки, яка рухається колом $x^2 + y^2 = R^2$ зі сталою за модулем швидкістю?

• 6.... графіком ізотермічного процесу для сталої кількості ідеального газу в PV – координатах?

• 7.... графіком залежності потенціальної енергії взаємодії двох точкових зарядів від відстані між ними?

• 8.... графіком залежності напруженості гравітаційного поля всередині однорідної кулі від відстані до її центру?

• 9.... графіком залежності від часу координати тіла, що здійснює гармонічні коливання?

• 10..... графіком залежності від часу горизонтальної координати матеріальної точки, якій надали швидкість під кутом $\alpha = 30^0$ до горизонту?

• Це завдання було використано під час проведення олімпіади для абітурієнтів фізичного факультету Запорізького державного університету. Майже всі переможці олімпіади з ним впоралися. Але для інших учасників олімпіади воно виявило досить складним.

• Зазначимо, що запропонований у статті підхід потребує подальшої розробки та більш детальної перевірки.

Література:

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк. 1989. – 608 с.
2. Веккер Л.М. Психические процессы: В 3-х т. – Т. II. Мышление и интеллект. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1976. – 342 с.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. – Т. II. –М.: Педагогика, 1983. –320 с.
4. Выготский Л.С. Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
5. Павлов И.П. Рефлекс свободы. – СПб.: Питер, 2001. – 432 с.
6. Сеченов И.М. Элементы мысли. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
8. Лурия А.Р. Язык и сознание. Под ред. Е.Д.Хомской. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 416 с.
9. Доблаев Л.П. Психологические основы работы над книгой. – М.: Книга, 1970. – 72 с.
10. Афанасьєва Н.І. (Тихонська), Кенєва І.П., Мінаєв Ю.П. Психологічний аналіз стратегій засвоєння навчального матеріалу з фізики // Збірник науково-методичних праць “Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін”. Наукові записки ровенського державного гуманітарного університету. Випуск 5.– Рівне: РДГУ, 2002. – С.96-100.
11. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. – М., 1962.
12. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – М.: Книжный дом „Университет”, 2000. – 336 с.

М.І. Томчук
м. Вінниця

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Розвиток та процвітання України як держави з великим духовним та історичним минулим, що прагне до співпраці та співробітництва з іншими країнами в різних галузях економіки, науки, культури, медицини, освіти, неможливий без її інтеграції.

Інтеграція європейських держав перш за все вимагає об'єднання зусиль щодо стандартів та технологій підготовки кадрів з вищою освітою, які будуть конкурентноспроможними в будь-якій країні. Саме такий підхід є однією з умов успішного, безпроблемного входження України в Болонський процес. Виходячи з цього сьогодні на перший план висувається процес модернізації та удосконалення вищої освіти в Україні, в основу якого має бути покладено:

– підвищення якості підготовки фахівців з урахуванням міжнародних стандартів;
– надання академічної свободи вищим навчальним закладам (ВНЗ);
– впровадження нових сучасних технологій навчання: дистанційної освіти, кредитно-модульної, модульно-рейтингової системи оцінки знань, інших;
– реформування системи вищої освіти в Україні з урахуванням європейського та міжнародного досвіду роботи вищої школи.

Система вищої освіти в Україні та в колишньому СРСР мала цілу низку переваг у порівнянні з іншими державами світу, які визнавались і визнаються останніми. Разом з тим процеси світової інтеграції в освіті та науці, не виключаючи національні особливості розвитку освіти кожної країни зокрема, вимагають вироблення однакових критеріїв оцінки якості підготовки фахівців, освітніх програм, стандартів, технологій тощо. Інтеграція України в освітній простір Європи передбачає зменшення кількості дисциплін, що входять в сьогоднішні розбалансовані навчальні плани підготовки, підведення їх під рівні підготовки бакалаврів та магістрів.

Розв'язання цих нагальних проблем можливе лише за умови психологічної готовності професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів до реалізації зазначеної програми. Під психологічною готовністю викладача ВНЗ до діяльності в умовах переходу до євро-інтеграції освіти ми розуміємо складну психологічну властивість особистості, яка включає мотиваційну, когнітивну, операційно-процесуальну та емоційно-вольову готовності.

Мотиваційна складова готовності характеризується системою мотивів, які спонукають особистість викладача до активної діяльності щодо впровадження у навчальний процес ВНЗ нових технологій навчання, перебудови своїх попередніх установок, поглядів на євроінтеграцію в освіті, щодо самоосвіти та професійного самовдосконалення.

Когнітивний компонент готовності представляється нам через систему знань викладача про особливості організації в інших країнах підготовки фахівців з вищою освітою, про сутність Болонської конвенції, про нові технології навчання та виховання тощо.

Операційно-процесуальна готовність викладача до реалізації програми евроінтеграції в галузу освіти представляє собою ступінь володіння викладачем навичками та вміннями щодо нових технологій навчання: за модульно-рейтинговою системою, планування та організації навчання за кредитами, впровадження дистанційної освіти, нових активних методів навчання тощо. Цей компонент характеризується здатністю викладача в разі необхідності швидко засвоювати передовий європейський досвід в галузі вищої освіти, досконало оволодіти іноземною мовою, комп'ютерною технікою, системами інтерактивного спілкування, іншим.

Емоційно-вольовий компонент готовності викладача до навчання студентів в світлі вимог Болонської конвенції представляє собою його здатність до зміни, перебудови своєї діяльності згідно нових вимог, готовність за допомогою вольових зусиль перебороти існуючі стереотипи щодо викладання та організації навчального процесу зі студентами в нових

умовах.

Як засвідчило проведене нами вивчення мотиваційного компоненту готовності викладачів ряду ВНЗ м. Вінниці та м. Хмельницького до реалізації подібних вимог, на сьогодні виявлена певна відсутність інтересів, інертність щодо сприйняття і реалізації ними нових вимог Болонської конвенції. В 45% викладачів інтерес до даних процесів відсутній зовсім, вони не бажають змінювати звичний стиль, зміст і технології підготовки фахівців у вищій школі, тобто мотиваційний компонент готовності за розвитком є досить низьким.

На недостатньо високому рівні сформована на сьогодні у них і когнітивна складова зазначеної готовності. Так, кожен четвертий викладач не знає і не усвідомлює нових стандартів освіти в Європі, не готовий їх прийняти. Виявлено високий рівень консерватизму особливо у викладачів старших за віком щодо впровадження нових форм, методів проведення занять зі студентами, зокрема, щодо впровадження кредитно-модульного навчання, модульно-рейтингової системи оцінки знань студентів, дистанційної освіти, змістовної організації самостійної роботи студентів, іншого. Поряд з цим, сьогодні одним з найперспективніших напрямків підвищення ефективності підготовки фахівців з вищою освітою, є пошук, розробка та використання нових технологій навчання.

Важливою ланкою в системі найновітніших дидактичних технологій, яка давно використовується в багатьох європейських державах, є дистанційна освіта. Вона може здійснюватись у вищій школі в різних варіантах, зокрема за допомогою “кейсових”, Інтернет технологій. Дистанційні технології навчання мають величезний дидактичний потенціал. Вони більш оперативно, ніж звичайні, за безпосередньою допомогою педагога, підручників, посібників, дозволяють:

1) удосконалити зміст, форму та структуру навчання;
2) реалізувати індивідуальний та диференційований підхід до навчання студентів;
3) використовуватись при вивченні майже всіх дисциплін навчального плану.

У 38% викладачів вищої школи, за результатами нашого опитування, виявлено негативне ставлення до дистанційної системи навчання. Можна погодитись з думкою декого з них про те, що в плані особистісного розвитку студента, підготовки його як фахівця з вищою освітою через дистанційну систему з’являється ряд проблем. Так, у дистанційному навчанні значно звужується спектр міжособистісного спілкування в системі “викладач – студент”, “студент – студент”, тому що замість викладача, колеги, підручника посередником у такому спілкуванні виступає комп’ютерна система. При дистанційному навчанні на ефективність спілкування суттєво впливає характер комунікації та управління процесом здобуття та засвоєння інформації. Окрім того, результативність навчання та успішність психічного розвитку особистості майбутнього фахівця загалом залежить багато в чому від попереднього рівня його психічного розвитку.

Виявлено, що негативна мотивація викладача щодо використання засобів дистанційного навчання негативно позначається й на навчальній мотивації студентів за дистанційною системою освіти. Важливо при такій формі навчання забезпечити оптимальний варіант спілкування між студентами та викладачами, визначити кількість студентів з розрахунку на одного викладача, характер організації їх взаємодії тощо.

Дистанційне навчання, як нова дидактична технологія, що використовується в країнах Європи, дає максимальну можливість враховувати індивідуальні можливості студентів, а саме, вибрати власний темп просування у навчанні, в залежності від таких індивідуально-типологічних властивостей особистості як научуваності, навчальних здібностей, задатків тощо. Обдаровані студенти можуть значно швидше засвоїти програму навчання і виконати навчальний план. Тим, кому подібне не під силу з різних причин, є можливість “розтягнути” цей процес у часі.

Найкращим чином підходить дистанційна система навчання людям з особливими потребами, особливо інвалідам, які мають проблеми з органами опорно-рухового апарату. Таким студентам немає необхідності відвідувати лекції, практичні заняття у навчальному закладі, вони можуть опрацювати їх через мережу Інтернет, у визначений час, за допомогою

власного комп'ютера. Аналогічним чином вони можуть отримати від готового до такої взаємодії викладача завдання, консультацію, скласти тестування, іспит з будь-якої дисципліни.

Процес входження України в єдиний європейський освітній простір – це складний полісуб'єктивний, багатоваріантний, гнучкий, відкритий, поступовий процес, який не вимагає абсолютного переносу досвіду інших країн на свою систему навчання у ВНЗ. Саме тому нагальною сьогодні проблемою є збереження кращих надбань української вищої школи, призупинення процесу старіння науково-педагогічних кадрів вищої атестації, мобілізація викладачів до стажування, читання лекцій за кордоном, максимальне наближення місця навчання молоді до місця їх проживання, розробка короткотермінових навчальних курсів для молоді тощо.

Сьогодні варто серйозно працювати над психологічною культурою викладачів, що передбачає озброєння їх знаннями та навичками роботи зі студентами в умовах використання нових технологій навчання та спілкування у європейському освітньому просторі. Це вимагає ґрунтовного знання ними іноземних мов, культур інших народів та законів держав співтовариства, особливостей діяльності кращих ВНЗ Європи.

Однією з проблем в Україні нины є певне зниження духовності, моральності студентської молоді. Підвищення їх можливе за умови забезпечення психологічного супроводу розвитку майбутнього фахівця з вищою освітою в стінах вищого навчального закладу.

Формування сучасних фахівців з вищою освітою відбувається в цілісному навчально-виховному процесі і передбачає формування у них готовності до професійної діяльності як в своїй державі, так і поза її межами. На нашу думку, в структурі психологічної готовності особистості до майбутньої професійної діяльності можна виділити такі три взаємопов'язані компоненти: мотиваційну готовність, професійну підготовленість та емоційно-вольову готовність. Мотиваційна готовність до професійної діяльності визначається системою мотивів, що спонукають молодь до майбутньої діяльності: інтересами до неї, бажанням працювати, наявністю ідеалів-фахівців, усвідомленням суспільної значимості праці, вищими почуттями (обов'язку, патріотизму, відповідальності тощо) та переконаннями у державній необхідності їх професійної діяльності.

Професійна підготовленість включає в себе систему знань, навичок та вмінь, формування яких передбачено ОКХ, ОПП, навчальним планом підготовки фахівця та робочими програмами дисциплін. Окрім того професійна підготовленість – це й рівень психічного розвитку спеціаліста, перш за все таких його функцій як сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уяви та інших. Саме через них сучасний фахівець постійно поповнює свої знання, формує професійні навички та уміння, реалізовує службові обов'язки. Емоційно-вольова готовність – це здатність особистості регулювати свою поведінку, дії, самоуправляти собою в складних, екстремальних ситуаціях, якими постійно наповнена праця. Зазначена готовність характеризується рівнем розвитку цілої низки вольових якостей, які стримують певні емоційні прояви, регулюють діяльність, це такі як організованість, самообладання, рішучість, сміливість, самовимогливість.

Успішний розвиток даних компонентів готовності майбутніх професіоналів може відбуватись у продуманому навчально-виховному процесі, при належній організації психологічного супроводу їх підготовки. Нами проведено попереднє вивчення особливостей мотиваційної готовності студентів першого курсу до навчання у ВНЗ, як центального компоненту готовності. Виявлено, що в абітурієнтів і студентів на початкових етапах навчання в свідомості переважають установки, які сформовані під впливом соціальних умов попередньої життєдіяльності. Мова йде про проблеми усвідомлення і прийняття ними соціальних вимог щодо професії. Виходячи з цього значна частина молоді слабо усвідомлено приймає продекларовані соціумом цінності (важливість праці, її суспільну значущість тощо), поступає на навчання лише під впливом вимог старших, наслідуючи уподобання інших ровесників тощо. Суспільні цінності щодо отримання вищої освіти не стали для

більшості студентів власне внутрішніми цінностями та мотивами діяльності. Сьогодні мотивація молоді до навчання, у порівнянні з попередніми роками, суттєво знизилась. І причиною цього, окрім іншого, може бути те, що в реальному навчально-виховному процесі у ВНЗ вони не можуть реалізувати сповна свої особистісні потреби (у розвитку, вдосконаленні), а це викликає у окремих з них неадекватну самооцінку, песимізм, пасивність.Саме тому організація у ВНЗ психологічного супроводу підготовки фахівців європейського рівня повинна бути спрямована на корекцію мотивації навчання студентів та мотивації діяльності викладачів, створення у закладі атмосфери співробітництва та взаємоповаги, умов для саморозвитку та самовдосконалення особистості. Все це буде успішним у випадку створення психологічної служби вищого навчального закладу.

УДК 378.14

Є.В. Тягнирядно
м. Одеса

ТРЕНІНГ ЯК РІЗНОВИД ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ

Завдання формування комплексних риторичних умінь на основі набутих знань і навичок шляхом перенесення їх у нові нестандартні навчальні ситуації вирішується у процесі риторичного тренінгу. Дослідники відмічають, що тренінгова форма організації навчання є особливо ефективною у випадках, коли професійна підготовка фахівців передбачає вироблення у них специфічних комунікативних умінь як у представників тих професій, які передбачають інтенсивний контакт з іншими людьми.

Сьогодні не існує загальноприйнятого визначення поняття “тренінг”, тому існує декілька тлумачень методу і визначення цим терміном різноманітних заходів, форм, засобів, які застосовуються в психолого-педагогічній практиці.

Термін “тренінг” (від анг. train, training) має декілька значень: навчання, виховання, тренування, дресирування. Подібна багатозначність притаманна і науковим визначенням тренінгу. Ю.М. Ємельянов визначає його як групу методів розвитку здібностей до навчання і опанування будь-якими складними формами діяльності [1].

У радянській психології поширені тлумачення тренінгу як одного з активних методів навчання, чи соціально – психологічного тренінгу. Л.А. Петровська розглядає соціально-психологічний тренінг як засіб впливу, спрямованого на розвиток знань, соціальних установок, вмінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування; як засіб розвитку компетентності у спілкуванні; як засіб психологічного впливу [4].

Г.А. Ковальов відносить соціально – психологічний тренінг до методів активного соціально-психологічного навчання як комплексного соціально-дидактичного направлення [2].

Б.Д. Паригін говорить про методи групового консультування, змальовуючи їх як активне групове навчання навичкам спілкування в житті і суспільстві взагалі: від навчання професійно корисним навичкам до адаптації нової соціальної ролі з відповідною корекцією Я-концепції і самооцінки.

Існує багато різноманітних думок щодо вживання ігр-тренінгів. Багато вчених вважають, що сутність тренінгів полягає в тренуванні, тим самим привчаючи студентів виконувати професійні функції. І саме в цьому, на їхню думку, полягає головне завдання тренінгу. Інші вважають (Вербицький А.А, Філіппов А.А, Красовський Ю.Д.) що ігри-тренінги уже не є іграми, поскільки мають зовсім іншу психолого-педагогічну і дидактичну природу.

Ми дотримуємося іншої думки. Під час ігр-тренінгів студенти набувають певних

професійних навиків, наприклад, експерта, слідчого, адвоката і т.п. Тому ми вважаємо, що ігра-тренінг – один із видів ділових ігр з притаманною їм системою завдань.

Проблемі організації та проведення тренінгових занять присвячені роботи Д. Вагапової, І. Вачкова, А. Гірник С. Єфремцевої, Ю. Жукова, А. Кречківського, Г. Марасанова, О. Прутченкова, Н. Хазратової та інших.

Більшість авторів розуміють тренінг як один з ефективних способів отримання особистісного досвіду, форму активного навчання та самопізнання його учасників, а також вироблення й удосконалення вмінь спілкування та взаємодії. Разом з цим, ми розглядаємо тренінг як форму навчання, спрямовану на оволодіння системою професійно важливих умінь шляхом залучення студентів до діяльності, аналогічній майбутній професійній, що створює умови для професійно зорієнтованого суб'єкт-суб'єктного спілкування.

Основними методами тренінгу є різні види дидактичних ігор, групові дискусії, вправляння тощо. Цінність та ефективність тренінгу залежить від послідовності застосування вправ та ігор, їх сценарію, тактики ведучого, творчого підходу до проведення занять. Ведучий перед проведенням тренінгу, плануючи роботу на день, ставить перед собою три питання:

– Якої мети я хочу досягнути?
– Для чого я хочу досягнути цієї мети?
– Якими засобами я намагаюся її досягти?

Відповіді на ці питання дають діагностичні дослідження ведучого під час роботи з групою. Об'єктами діагностики є.

– змістовний план роботи;
– рівень розвитку і згуртованості групи, характер відношень, які складаються між учасниками;
– стан кожного учасника групи, його відношення до себе, до інших, до тренінгу.
– стан самого ведучого.

Дидактичні можливості гри як методу формування вмінь практичної діяльності вивчали Д. Александров, Б. Бадмаєв, Д. Вагапова, Р. Вайнола, А. Вербицький, А. Капська, Г. Нагорна, В. Платов, Г. Сагач, П. Щербань та інші. Різновидами дидактичних ігор є ділова гра, рольова гра, аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій, аналіз інцидентів, розв'язання педагогічних задач, мозкова атака, ігрове проектування тощо. Б. Бадмаєв та А. Малишев окремо виділяють риторичні ігри – мовленнєві ігри, що розвивають навички та вміння ефективного міжособистісного й колективного спілкування. Молдован В.В. визначила загальні вимоги до організації та проведення ділової гри в процесі професійної підготовки юристів.

А. Вербицький вбачає основну дидактичну цінність ігрового методу в тому, що він відкриває перед студентами пізнавальні можливості, які не доступні їм за інших умов. Так, у діловій грі відтворюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності спеціалістів, і студент виконує квазіпрофесійну діяльність, що несе в собі риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності. Відтворюючи контекст майбутньої праці в її предметному й соціальному аспектах, ділова гра залишається процесом педагогічним, спрямованим на досягнення цілей навчання та виховання. У грі студенти засвоюють абстрактні за своєю природою знання, закріплюють уміння та навички не заради них самих, а в реальному процесі підготовки й прийняття рішення, в функції засобу виконання ігрових і навчальних дій, а через них – і дій професійних. В. Платов, доводячи ефективність застосування ділової гри у навчальному процесі, наводить такі дані досліджень: якщо за лекційної подачі матеріалу засвоюється не більше 20% інформації, то в діловій грі – близько 90%; введення і широке використання ділових ігор у вищих закладах освіти дозволяє зменшити час, відведений на вивчення деяких дисциплін, на 30-50% при більшому ефекті засвоєння навчального матеріалу. Процес навчання стає більш творчим, цікавим; активність учнів у ділових іграх проявляється досить яскраво, носить більш тривалий, а не епізодичний характер, бо сама обстановка ділової гри примушує її учасників бути активними.

А. Капська доводить, що використання в навчальному процесі рольових і сюжетних ігор є "своєрідним ключем до розвитку творчих умінь студентів, дія яких створює прекрасні умови для саморозкриття особистості, вироблення навичок логічно мислити, діяти словом і

ділом. Ігри активізують у кожного учасника потенційні творчі здібності, які можуть виявлятися лише за певних умов. Наприклад, набути "вільності" тіла у виступах перед слухачами чи "польоту" голосу, чи спостережливості, чи вміння слухати тощо".

Г. Сагач та О. Юніна вважають, що гра (ділова, організаційно-діяльнісна) є найбільш оптимальною й зручною формою викладання риторики, вона має практичне застосування. "Гра, як ніяка інша активна форма, дозволяє учневі пройти основні етапи засвоєння матеріалу – сприймання, осмислення, запам'ятовування, застосування" [3]. Дидактичні ігри, представлені в роботі авторів "Риторика в інтелектуальних іграх", спрямовані на формування риторичних умінь та розвиток таких мисленнєво-мовленнєвих якостей особистості як самостійність, гнучкість, глибина, широчінь, відкритість, самокритичність мислення та ясність, доречність, точність, стислість, правильність, виразність мовлення. Ці вміння та якості є професійно необхідними в діяльності юриста.

Формування риторичних умінь у процесі риторичного тренінгу передбачає таку послідовність кроків:

– удосконалення набутих риторичних умінь у процесі навчально-риторичної діяльності за законами ефективної комунікації;
– узагальнення професійно важливих риторичних умінь та якостей майбутнього юриста.
– контроль та оцінка сформованості риторичних умінь.

У процесы розробки тренінгових занять, ігрових методик використовувались ідеї Д. Вагапової, І. Вачкова, О. Гоголь, Ю. Жукова, А. Кречківського, Г. Марасанова, В. Молдована, В. Петрусинського, Г. Сагач, Н. Хазратової, О. Юніної та інших.

Заняття тренінгу мають таку орієнтовну структуру:

– Привітання.
– Повідомлення теми і завдань заняття, формування позитивної мотивації.
– Релаксаційний комплекс.
– Підготовчі вправи та ігри.
– Діагностика певних властивостей та якостей учасників тренінгу.
– Ділові та рольові ігри.
– Підсумок. Самоаналіз та самозвіти учасників.
– Прощання.

Привітання й прощання мають форму ритуалу. Краще, якщо зміст цих ритуалів пропонують самі студенти. Наприклад, ритуал привітання може включати висловлювання кожним із учасників теплих слів один одному або всій групі. Ритуал прощання – побажання учасникам групи, колективні оплески, інші вербальні та невербальні дії.

Тренінг є найефективнішим, коли проблема актуалізована, усвідомлена і в його учасників є готовність активно працювати над пошуком нової, кращої моделі поведінки. Тому, повідомляючи тему й завдання заняття, дуже важливо викликати інтерес, сформувати позитивну мотивацію, довести значення теми для особистісного й професійного вдосконалення студентів. Це сприятиме активному залученню учасників тренінгу в процес вправляння та дидактичної гри.

Релаксаційний комплекс виконує такі функції: зняття м'язової напруги, звільнення від тривожності, профілактика стресів, навіювання позитивних емоцій, загальна активація організму.

Великого значення мають підготовчі ігри та вправи. Вони задають динаміку тренінгу, налаштовують на специфічну групову роботу, готують грунт для виконання основних завдань заняття.

Діагностичні завдання вирішуються при застосуванні компактних психологічних анкет та тестів. Метою їх є виявлення властивостей та якостей учасників тренінгу, що детермінують процес формування риторичних умінь, усвідомлення своїх риторичних можливостей і недоліків.

Основна частина занять вміщує рольові та ділові ігри, що імітують реальні життєві, професійні ситуації, які вимагають застосування риторичних умінь. Ігри в тренінгах

відкривають перед учасниками групи можливості, які не доступні їм за інших умов. Ділові ігри націлені на вирішення професійно-педагогічних та навчальних завдань. Рольові ігри сприяють особистісному зростанню, орієнтують на саморозвиток і самопізнання. Вагоме місце в іграх належить мисленнєво-мовленнєвій творчості студентів, створенню власних висловлювань у відповідності до певної ситуації, аудиторії, жанру тощо.

Кожне заняття (крім двох останніх) передбачає відпрацювання конкретного аспекту риторичної діяльності відповідно до вимог певного закону риторики, а саме:

– вміння всебічно аналізувати предмет дослідження і вибудовувати систему знань про нього (задум і концепцію);

– вміння моделювати "портрет" аудиторії на основі системного вивчення трьох груп ознак (соціально-демографічних, соціально-психологічних, індивідуально-особистісних);

– вміння розробляти програму діяльності на основі створеної концепції з урахуванням особливостей аудиторії: визначення цільової установки діяльності (навіщо?), виявлення і розв'язання суперечностей у досліджуваних проблемах, формулювання тези (головної думки, власної позиції);

– вміння працювати з фактами та аргументами, активізувати мисленнєву діяльність співрозмовника (аудиторії), тобто створювати атмосферу інтелектуальної та емоційної співтворчості;

– вміння володіти своїм мовленням, надавати думці дієвої словесної форми;

– вміння встановлювати, зберігати й закріплювати контакт з аудиторією як необхідну умову успішної реалізації продукту мисленнєво-мовленнєвої діяльності;

– вміння аналізувати власну мисленнєво-мовленнєву діяльність на основі рефлексії, оцінювати діяльність інших з метою запобігання помилок, набуття досвіду тощо.

Застосування технічних засобів навчання (магнітофонів, відеоапаратури) створює додаткові можливості для учасників тренінгу, дозволяє відстежувати техніку спору, публічного виступу, бути "співучасником" реальних подій.

Великого значення має колективна та індивідуальна рефлексія, усні та письмові самозвіти учасників тренінгу, в процесі яких вони можуть усвідомити й оцінити свої досягнення й недоліки, порівняти їх з результатами інших членів групи.

Література:

1. Емельянов Ю.А. Активное социально-психологическое обучение. – Л., 1985.
2. Ковалев Г.А. Основные направления использования активного социального обучения в странах Запада // Психологический журнал. – 1989. – № 1. – Т. 10. – С. 127-136.
3. Сагач Г.М., Юнина О.А. Риторика в интеллектуальных играх. – К.: Знание, 1990.
4. Петровская Л.А. Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга. – М., 1982. – С. 9, 208.

І.І. Федорчук, І.П. Федорчук
м.Вінниця

ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Наприкінці XX століття відкрилась ще одна сторінка розвитку процесорної техніки, комп'ютерних і телекомунікаційних мереж та середовищ, людство перейшло на новий етап розвитку суспільства, який називають інформаційним. Усі можливі сфери діяльності людини з кожним днем заповнюються новітніми технологіями. Це не може не позначитись на системі освіти і самоосвіти. Тому сьогодні продовжують розроблятись методи і технології навчання, основою яких є інформаційні технології навчання з використанням найрізноманітніших технічних і телекомунікаційних засобів.

Сучасна освіта України повинна бути достатньо гнучкою до впровадження таких методів навчання та використання комп'ютерних інформаційних та комунікаційних технологій для розвитку й підтримки освітніх, навчальних програм. Глобальні процеси індустріалізації, інформатизації суспільства приведуть до поглиблення й ускладнення процесів соціальної диференціації, виникнення передових технологій сприятиме появі нових професій, що вимагають більш високої кваліфікації і серйозної підготовки. Таким чином, освіта і самоосвіта перетворюються у більш диференційовано виражений фактор соціальної структури суспільства.

Для окремих соціальних груп самоосвіта (і її базова характеристика – освіта) виступає умовою їхнього відтворення у певній суспільній позиції (соціально-професійні групи, зайняті творчою працею, для яких самоосвіта – невід'ємний спосіб життєдіяльності). При цьому для них потреба в самоосвіті характеризується розвиненістю, стійкістю, масовістю прояву, взаємозв'язком з вузловими екзистенціальними і духовними потребами. У той же час для будь-якої соціальної групи самоосвіта – це спосіб відтворення професійної групової субкультури, оскільки вона виступає механізмом засвоєння групових соціокультурних норм і стереотипів поведінки.

Основним заходом у цьому напрямі є впровадження методів та засобів дистанційного навчання на основі глобальних комп'ютерних комунікацій. Дистанційне навчання (ДН) традиційно визначається як освітній процес, у якому значна частина викладання здійснюється викладачем (або групою викладачів), віддаленим у просторі і/або часі від учня (або групи учнів, студентів). Зараз існує дві форми ДН: кореспондентська і ДН на основі комп'ютерних комунікацій. За своєю суттю і основою дистанційне навчання було однією з форм заочного навчання, але використання новітніх методів і технологій переводить його в нову, незалежну форму, що є гібридом очного і заочного навчання. Можливості, які сьогодні пропонуються інформаційними системами на базі новітніх комп'ютерних технологій, фактично стирають грані між очною і заочною формами навчання, виводять освітні технології на якісно новий рівень розвитку.

Дистанційне навчання на основі комп'ютерних комунікацій – це комплекс освітніх послуг (*навчальний матеріал, технології, консультації, перевірка знань тощо),* котрі надаються учням за допомогою спеціалізованого телекомунікаційного інформаційно-навчального середовища, в основі яких лежить методологія, націлена на індивідуальну (незалежну від місця та часу) роботу учнів, зі спеціальним чином структурованим навчальним матеріалом, із різним ступенем спілкування з віддаленими експертами, викладачами та студентами.

Сьогодні в світі нагромаджено значний досвід реалізації систем нових інформаційних технологій і побудови на їх основі дистанційного навчання. Але будь-яке навчання вимагає певної організації. Всі ми організовуємо навчальну діяльність студентів, керуємо нею, контролюємо її. Проте більша частина викладачів сприймають поняття „навчальна діяльність", „дистанційне навчання" і „самоосвіта" на примітивно-побутовому рівні, а не як наукову категорію [1;2]. Крім цього, при використанні нових інформаційних технологій, без

яких сьогодні не можна уявити дистанційної освіти, ми маємо враховувати процеси біопсихогенетичного перебудування особистості в комплексі „людина-комп'ютер", що проявляється новою психопатологічною симптоматикою. Комплекс „людина-комп'ютер" породжує явище, котре називається комп'ютерною віртуальною реальністю, і породжує психологічну залежність людини (користувача) [5;6]. Як свідчать дослідження, проведені Інститутом засобів навчання АПН України з використання інтерактивних комп'ютерних технологій, останні мають як позитивний, так і негативний вплив на розвиток розумової діяльності людини. Особливо це позначається на ще не повністю сформованій розумовій діяльності дітей шкільного віку [3,9].

Невирішені питання проблеми. Необхідно відмітити, що не існує єдиної думки, якогось одного напряму розвитку і застосування інформаційних освітніх технологій та побудови на їх основі системи дистанційної освіти і самоосвіти.

У зв'язку з цим **метою нашої роботи** є з'ясування можливих методів розвитку і реалізації дистанційної освіти, визначення приоритетних напрямів розвитку інформаційних технологій і їх поширення в Україні.

З огляду на особливості розвитку телекомунікацій і доступ до світових інформаційних ресурсів, які постійно розширюються, можна сформулювати такі напрями використання засобів телематики в освіті:

- *створення і поставка навчальних матеріалів у системі дистанційного навчання;*
- *використання світових інформаційних ресурсів для створення навчальних матеріалів;*
- *спілкування й обмін досвідом між педагогами в усьому світі;*
- *залучення зарубіжних педагогів і експертів до участі в розробці і проведенні дистанційних навчальних курсів;*
- *активне спілкування між учнями у ході навчання і колективні форми дистанційного навчання;*
- *часткове зменшення аудиторного навантаження викладачів (читання лекційних і лабораторно-практичних курсів), забезпечення при цьому студентів всім необхідним навчальним матеріалом; звільняється час викладача для індивідуальної, творчої роботи із студентами, яка в цьому відношенні є більш ефективною.*

Таким чином, порівняно з традиційними і кореспондентським формами навчання дистанційне навчання на основі комп'ютерних комунікацій дає можливість:

- *з мінімальними фінансовими витратами розширити аудиторію учнів (мінімальна кількість друкованих матеріалів і аудиторій, студенти не несуть матеріальних витрат на поїздки);*
- *організувати і постійно підтримувати контакт між педагогом та студентами;*
- *залучення зарубіжних викладачів і експертів, у результаті чого піднімається рейтинг отриманих знань;*
- *постійного доступу до навчальних матеріалів, що постійно оновлюються;*
- *регулярного тестування знань в асинхронному і, що головне, у синхронному режимах;*
- *реалізації колективних форм навчання;*
- *проведення дискусій;*
- *розробки і виконання спільних проектів.*

Але поки що все це є лише великою мрією, втілення якої вимагає розробки єдиної концепції розвитку дистанційної освіти, створення необхідних дидактичних матеріалів (електронних підручників, тестів та ін.) і забезпечення доступу до необхідної інформації, організації всієї системи навчання і телекомунікаційного зв'язку, для яких необхідні великі початкові фінансові витрати. Звичайно, найближчим часом всі ВНЗ прийдуть до використання телекомунікацій за вже відомою схемою: електронна пошта – Internet-сервер та сервери навчальних закладів – навчальні курси і програми (дистанційне навчання і система самоосвіти). Та, незважаючи на зростаючу якість зв'язку і зниження його вартості,

поки що залишається відкритим питання доступу користувачів до необхідної інформації. Адже гнучка система дистанційної освіти заснована на постійному доступі слухачів (студентів, учнів та ін.) до необхідної інформації і підтримки постійного спілкування засобами телематики з тьютором (експертом).

Інша проблема дистанційної освіти – доступ до підручників електронного видання – Internet. Більшість інструментальних засобів розробки електронних видань для CD-ROMносіїв дозволяють перевести підручник у формат, доступний через Internet чи локальну корпоративну мережу. Але тут необхідно враховувати швидкості доступу. Можливості Internet кожного навчального закладу будуть визначати можливості підручників електронного видання: менше відео, анімації, високоякісної графіки, а можливо, доведеться обмежитися простим текстом.

Якщо розглянути перспективи розвитку, розповсюдження та застосування електронних посібників, то основною вимогою до комп'ютерних мереж залишається швидкість завантаження. Отже, реального дистанційно навчального процесу на освітніх сайтах поки що не існує. Їм належить роль рекламної вітрини й обмінного пункту інформації. Навіть у великих містах швидкість передачі даних за допомогою телефонних мереж не перевищує 33600 біт/сек., при цьому за 1 секунду завантажується в середньому від 4 до 8 сторінок машинописного тексту. Навіть при роботі на виділених лініях Internet зі швидкостями 64-128 кбіт/сек. завантаження не перевищує 1-16 кбіт/сек, але при цьому зростає вартість доступу. В деяких випадках виходом із такої ситуації може бути використання модемів класу „Сиріус", оптико-волоконних ліній, радіо- та супутникового зв'язку (але й він має свої недоліки, пов'язані з погодними умовами, стабільністю зв'язку, завантаженістю, вартістю і доступністю для навчальних закладів). Необхідно також враховувати можливу кількість одночасних підключень до глобальної мережі, так як в загальному випадку швидкість зв'язку буде розділена на кількість тих, хто одночасно працює у мережі. З розвитком телефонних та інших мереж можна сподіватись на зміни структури Internet. Піонерами створення і застосування глобальних мереж для навчання сьогодні є комерційні навчальні заклади, адже це їх імідж, реклама.

Можна прогнозувати два шляхи трансформації системи заочного навчання в Україні:

- *впровадження курсів на основі комп'ютерних комунікацій у навчальний процес існуючих навчальних закладів;*
- *створення віртуальних навчальних закладів з використанням нових комунікаційних та інформаційних технологій (віртуальних університетів, коледжів і гімназій);*

Поки що в Україні навчальні заклади віддають перевагу поступовому впровадженню дистанційних програм в навчальний процес, як програм для отримання іншого фаху на базі вищої освіти.

Якою повинна бути структура і організація дистанційного навчання? Ключовим моментом організації ДН є телекомунікаційне інформаційно-навчальне середовище, яке має включати:

- *засоби навігації в рамках даного середовища;*
- *інформаційно-навчальний матеріал: лекції, словники, посилання на літературні джерела, посилання на дистанційні мережеві ресурси (бази даних, WWW-сервери, програмне забезпечення та ін.);*
- *засоби контролю знань: відкрите питання, заповнення форм, тестування в режимі off- та on-line, тестування в синхронному режимі;*
- *засоби спілкування: електронна пошта, списки розсилки, CHAT, WWW-board, аудіо- та відеоконференції.*

Функціонування інформаційно-навчального середовища повинно спиратися на чітко опрацьовані технологію і методологію, що охоплюють як процес розробки дистанційних матеріалів, так і педагогічну специфіку ДН на основі глобальних комп'ютерних мереж.

Яким же повинен бути електронний підручник чи підручник для дистанційної освіти?

Традиційний підручник складається з тексту, розбитого на теми, розділи, параграфи і

т.д. У тексті розміщуються ілюстрації. Після тексту, звичайно, містяться контрольні запитання і вправи. Причому, таку структуру мають **всі** підручники, незалежно від галузі вивчення! Традиційний підручник відіграє пасивну роль у процесі навчання. Безсумнівно, електронний підручник має виконувати набагато активнішу роль у навчанні. Чи потрібно сперечатися з таким твердженням? Багато хто з нас навчався за такими традиційними підручниками, вивчився, і тепер цікавиться питаннями про те, яким же має бути підручник електронний? В умовах, коли підручників просто не вистачає, до того ж вартість останніх дуже висока, а фінансування погане, комп'ютерні підручники мають можливість замінити класичні, з єдиним обмеженням: комп'ютерних класів у вищих закладах освіти явно не вистачає, а іноді вони просто неправильно організовані і використовуються обмежено (отримують лише 10-20% навантаження від необхідного), їх матеріально-технічна база застаріла – такий стан справ у більшості вузів, особливо, якщо ставиться питання про існування комп'ютерних класів на кожній кафедрі замість створення єдиного комп'ютерного центру та внутрішньої корпоративної комп'ютерної мережі. Рятує ситуацію лише те, що студенти мають власні комп'ютери, організовуються комерційні Internet-клуби, кафе та ін. Ще одним пунктом щодо захисту електронних підручників є те, що у світі, крім появи нових технологій, нових відкриттів, з'являються сучасні спеціальності і напрями. В цьому випадку оперативність таких підручників набагато вища.

Проблема підручників електронного видання (комп'ютерних посібників і тим більше посібників, призначених для дистанційної освіти) для країн СНД у даний час дуже актуальна і злободенна. Скільки існує нових підручників – стільки існує й думок. І кожен автор комп'ютерного посібника відстоює власну точку зору, своє бачення даної проблеми. Ми упевнено можемо констатувати, що зараз з'явився новий вид наукової і навчально-методичної літератури – наукова робота без результатів. І зрозуміло чому. Адже кожен викладач зобов'язаний займатись методичною роботою і видавничою діяльністю. Про те, як створюються електронні посібники, більша частина професорсько-викладацького складу й уяви не має. В більшості випадків вважається, що отримавши електронну версію звичайного підручника чи методичних рекомендацій і розмістивши такий матеріал на носієві інформації у відповідному форматі (PDF, PPT, DOC, HTML), справу зроблено. І дарма, що нас цьому не вчили. Працювати повинен кожен! А керівництво перевірить і оцінить [2].

Як створювати комп'ютерні посібники? Яка інформація і в якому вигляді повинна там бути? Чого ми хочемо досягти, використовуючи такі посібники на заняттях?

У більшості випадків можемо стверджувати лише одне: над створенням підручника (системи) для дистанційної освіти повинен працювати цілий колектив, який складається з експерта (фахівця з предмету), експерта-методиста і програміста. Лише в цьому випадку результатом їх спільної творчої і складної роботи буде якісний підручник електронного видання.

Деякі вищі навчальні заклади освіти для створення і підтримки системи дистанційної освіти використовують віртуальні навчальні середовища (ВНС) закордонного виробництва, наповнивши їх власним необхідним матеріалом, а саме:

1. LearnigSpace – Український центр дистанційної освіти; Центр UniNet при Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, кафедра дистанційного навчання при Державному університеті інформаційно-комунікативних технологій; Міжнародна академія управління персоналом; Центр ДН Головного навчального центру ВАТ Укртелекому;
2. WebCRT – Українська система дистанційного навчання; Центр ДН Київського національного економічного університету;
3. ILIAS (Integrated Learning. Information and Cooperative Work-System) – Обчислювальний центр КПУ;
4. VLE (Virtual Learning Environment), розробка Інституту світового банку – Центр ДН Української академії державного управління при президентові України.

Але це не єдиний вихід із ситуації, яка існує сьогодні в освіті. Деякі потужні наукові і навчальні центри (заклади) створюють власні розробки програмного забезпечення дистанційної освіти та віртуальних навчальних середовищ. Лідерами в цій області є Запорізький державний технічний університет, Київський інститут інвестиційного менеджменту, Київський національний політехнічний університет, Львівський банківський інститут, Львівська комерційна академія, Національний університет „Львівська політехніка", Сумський державний університет, Харківська державна академія технології й організації харчування, Харківський національний політехнічний університет, Херсонський державний технічний університет [5, 25-32].

У всіх випадках використання ВНС постає проблема технічної та програмної підтримки навчального середовища. Вартість підтримки ВНС закордонного виробництва становить в середньому близько $3000 на рік, підтримка продуктів вітчизняного виробництва в більшості випадків не здійснюється (програмні продукти не оновлюються). Вся технічна продукція власного виробництва обмежується друкованою технічною документацією чи невеликою довідковою системою, вмонтованою у віртуальне навчальне середовище (програмне забезпечення).

Крім цього, ми повинні враховувати систему безпеки, відновлення інформації, оплати за навчання, доступ до обмеженої інформації, ознайомлення з середовищем та ін. І все це має передбачатися системою віртуального навчання. Якщо ж вести мову про повномасштабне застосування комп'ютерних технологій для дистанційної освіти і навчального процесу в цілому, то необхідно відмітити, що на сьогоднішній день Інститутом засобів навчання АПН України лише розроблена загальна концепція створення навчально-наукових комплексів засобів навчання, розроблена програма і розгорнуті дослідження проблем щодо науково-педагогічного забезпечення створення засобів навчання нового покоління. Новітні засоби навчання повинні забезпечити формування і розвиток сучасного навчального середовища, підвищити ефективність їх застосування [3,5].

Слід зазначити, що використання телекомунікацій у ДН надає можливості для реалізації нетрадиційних для ДН педагогічних підходів і форм навчання, наприклад, так звана методика навчання орієнтована не на педагога, а на учня (learner-oriented approach) або колективні форми навчання. Необхідно особливо відмітити, **що комунікативна функція властива ДН на основі телематики є головним чинником підвищення ефективності і якості дистанційної форми навчання.**

Для досягнення цієї мети потрібно, перш за все, розв'язати ряд проблем, продиктованих економічними умовами України:

1. Соціальні та економічні умови в Україні швидко змінюються, тому висуваються підвищені вимоги до фахівців усіх галузей науки та виробництва, і особливою мірою це стосується **працівників освіти**. Фахівці в сучасних умовах повинні мати **ґрунтовні базові знання та швидко засвоювати новітні технології.**

2. Ринкові умови потребують глобальних змін у підході до навчання. Потрібна гнучка технологія для розробки нових освітніх та навчальних програм з використанням комп'ютерних інформаційних технологій та модернізації існуючих навчальних програм.

3. Всі області України (в тому числі всі вищі навчальні заклади освіти) отримали доступ до міжнародної мережі Internet, що дає змогу освітнім закладам вже сьогодні використовувати безцінні інформаційні ресурси Internet в освіті. Деякі ВНЗ України розпочали створення дистанційних навчальних програм на основі Internet, але їхні фахівці не мають достатнього досвіду та відповідної методичної підтримки щодо організації такої форми дистанційної освіти. Особливо гостро стоїть проблема з організації колективу (структурного підрозділу) ВНЗ і його підтримки, який би займався проблемою дистанційної освіти на професійному рівні.

4. Необхідно враховувати негативні фактори, до яких у першу чергу належать:

- недооцінка ролі інформаційних технологій в освіті:
- багато навчальних закладів використовують та поширюють інформаційні та

комунікаційні технології без стратегічного планування;

- недостатнє фінансування стримує широкі комплексні інвестиції для повного використання потенціалу новітніх технологій дистанційного навчання;
- консервативні тенденції серед професорсько-викладацького складу.

5. Навчально-методичні розробки високої якості є дуже складними та потребують постійного вдосконалення відповідно до **рівня розвитку комп'ютерних комунікаційних технологій**.

Розвиток національного сегменту мережі Internet в Україні вимагає підготовки великої кількості освітян, здатних повною мірою використовувати її потенціал. Однією з найпоширеніших галузей використання Internet є проведення дистанційного навчання, але для інтенсивного впровадження Internet-технологій в освіту перш за все необхідно до цього підготувати викладачів.

Створення телекомунікаційної дидактичної лабораторії для поширення в Україні нових методик та педагогічних технологій дистанційного навчання на основі сучасних інформаційних та комунікаційних технологій шляхом проведення широкомасштабного дистанційного навчання викладачів освітніх закладів України є першочерговим завданням цього напряму.

Звичайно, ми не повинні забувати й про інші форми і методи дистанційно освіти і самоосвіти, такі як:

- *кейс-технологія (навчання за навчально-методичними комплектами та завданнями);*
- *кейсо-тьюторська модель дистанційної освіти;*
- *телекомунікаційна модель у режимі offline, у тому числі з паралельним застосуванням кейс-технології (асинхронна електронна пошта);*
- *телекомунікаційна модель у режимі online з паралельним використанням кейс-технології;*
- *підтримка інформаційного середовища на теле- та радіоканалах.*

Варто зазначити, що всі згадані вище технології необхідно застосовувати комплексно. Як основні принципи ефективного вибору та використання технології в дистанційному навчальному процесі, на наш погляд, можна виділити наступні положення:

- у навчальному процесі важлива не інформаційна технологія сама по собі, а те, на скільки її використання слугує досягненню власне освітянських цілей;
- більш вартісні та найбільш сучасні технології не обов'язково забезпечують найкращий освітній результат. Навпаки, часто найбільш ефективними виявляються достатньо звичні та менш вартісні технології;
- результат навчання істотно залежить не від типу комунікаційних та інформаційних технологій, а від якості розробки та представлення навчальних курсів;
- у виборі технологій необхідно враховувати найбільшу відповідність деяких технологій до характерних особливостей тих, хто навчається, специфічних особливостей конкретних предметних областей, переважних типів навчальних завдань та вправ;
- найбільш ефективним у виборі технологій є мультимедіа-підхід, при якому необхідно прямувати до взаємодоповнення різноманітних технологій, енергетичного ефекту їх взаємодії.

Висновки

Практика сучасного освітнього процесу Європейських і Американських центрів підготовки технічних фахівців дозволяє виділити головні тенденції їхнього розвитку, що можуть бути використані при удосконаленні навчального процесу ВНЗ:

- індивідуалізація освітніх методик;
- поступовий перехід на безперервну освітню технологію, створення відкритих університетів;
- широке застосування інформаційних технологій в освітньому процесі.

Індивідуалізація навчання – необхідний елемент сучасних технологій освіти у вищих навчальних закладах. Це пов'язано зі скороченням годин аудиторних занять, збільшенням

часу для самостійної (індивідуальної) роботи студентів (введенням так званої євро-американської системи освіти), широким спектром методичних розробок (підручників, нових методик), орієнтованих на особливості користувачів, різними цільовими настановами студентів. Індивідуалізація навчання надає більші можливості педагогам для самоосвіти та підвищення професійної кваліфікації. Основними шляхами розвитку індивідуальних технологій навчання є створення і розвиток широкої мережі освітніх послуг на комерційній основі, формування особистих планів навчання та індивідуальний моніторинг якості навчання, розробка і впровадження електронних навчально-методичних посібників із надлишковими сценаріями навігації по гіпертексту.

Ідея безперервного навчання не є новою для країн СНД і України в тому числі. У вітчизняній вищій школі накопичено величезний досвід роботи в області перепідготовки фахівців, різних вечірніх університетів, створюються центри навчання користувачів. Природним розвитком даних процесів могло б стати створення регіональних освітніх центрів цільової підготовки фахівців, що органічно вписуватимуться в організаційну структуру університету.

І тут ми знову вимушені згадати про систему дистанційної освіти та її організацію. Програмне забезпечення дистанційної освіти має забезпечувати можливість виконання наступних функцій: створення та підтримки навчальних курсів, контролю знань студентів, моделювання структури навчальних курсів для різних категорій студентів, проведення підсумкового, проміжного та залишкового контролю знань, проведення “дистанційних” занять у різноманітних формах (лекції, тести, практичні, лабораторні та семінарські заняття).

Як правило, при кожному центрі дистанційної освіти повинна проводитись розробка спеціалізованого комплексу програмних засобів, основою яких є повномасштабне використання комп’ютерних мереж.

Література:

1. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении: [Учеб. пособие] – Донецк: ЕАИ – пресс, 2001. – 158 с.
2. Атанов Г.А. Модель учебной предметной области, или предметная модель обучаемого // Educational Technologies and Society, 4, (1), 2001, http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_42_2001EE.html.
3. Інформатизація освіти України: стан, проблеми, перспективи // Комп’ютер у школі та сім’ї. – 2003. – № 6.
4. Клименко І.В., Степанова Я.М., Софронова Ш.Щ., Іванова Т.С. Проблеми дистанційної освіти // Комп’ютер у школі та сім’ї. – 2001. – № 6. – С. 13-15.
5. h1ttp://www.ntu-kpi.edu.ua/ukr/educ/tech.html.
6. http://psynet.by.ru

Т.В. Хоменко
м. Вінниця

ОРГАНІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВУЗІ

На сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються глибокі соціальні та економічні перетворення. У зв’язку з цим висуваються підвищенні вимоги до підготовки майбутнього спеціаліста. В той же час орієнтація процесу навчання виключно на накопичення знань і умінь робить неможливою адекватну адаптацію випускників до умов сучасного світу. Це вносить корективи в мету і завдання процесу професійної освіти. Вони полягають здебільшого у необхідності підготовки висококваліфікованих, здатних до творчості, готових до вирішення нестандартних проблем професійного характеру спеціалістів. Нові перспективи вимагають розвитку у студентів здібностей до творчої діяльності в період їх

професійного становлення в вузі. Незалежно від сфери професійної діяльності випускник вузу повинен володіти такими якостями: професійною компетенцією (фундаментальні професійні знання, вільне володіння найновішими розробками у фаховій сфері, професійні навички); комунікабельністю; організованістю; прагненням до творчості.

Проте в практиці роботи вузів переважає установка на традиційність, що обмежує і збіднює діапазон виявлення і розвиток у студентів здібностей до творчої професійної діяльності. Орієнтація вузівських викладачів на "середнього" студента, інерція усередненості, призвела до появи широко кола студентів з посередніми знаннями, зменшила прагнення вузівської молоді до самовиявлення, до творчості. Вирішення проблеми можливе на основі пошуку нових шляхів розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів. Не викликає сумніву, що вивчення іноземної мови в даному контексті відіграє важливу роль.

У сучасній науці розроблені умови і фактори, що позитивно впливають на процес творчої навчальної діяльності студента. В дослідженні Маханькової Н.В. визначені наступні загально педагогічні умови:

1) спрямованість викладача на формування творчої особистості студента, на виховання певних здібностей і якостей особистості;

2) різнобічна загальна освіта і диференційовані спеціальні знання про зміст, рівні і критерії навчально-творчої діяльності;

3) оволодіння технологією рішення проблемних ситуацій, завдань, що передбачає:

– володіння навичками і уміннями постановки завдання;

– використання альтернативних способів опрацювання навчального матеріалу;

– створення відповідних ситуацій, завдань, що сприяють вирішенню творчої проблеми;

– співвіднесення знань з особистим досвідом студентів, із сучасною культурою;

– уміння створювати психологічно сприятливі умови для позитивного настрою;

– створення моделі навчального процесу як творчого пошуку [8, 29].

Дещо інакше це питання розглядає В.І. Андрєєв. Для успішної реалізації творчої діяльності, вважає він, необхідно додержуватися наступних умов:

– наявність протиріччя, проблемної ситуації або творчого завдання;

– соціальна та особиста значимість і прогресивність;

– наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов, умов для творчості;

– наявність суб'єктивних (особистісних якостей – знань, умінь, особливо позитивної мотивації, творчих здібностей особистості) передумов для творчості;

– новизна і оригінальність процесу і результату [2, 427].

Аналіз вітчизняних досліджень переконує, що проблема розвитку здібностей до творчої діяльності вирішується, в основному, на матеріалі творчих завдань (Рубінштейн С.Л., Леонтьєв О.Н., Пономарьов Я.О.).

Так, С.Л. Рубінштейн, розглядаючи творчість як будь-яку діяльність, що створює дещо нове, оригінальне, суттєво значуще не тільки для самої людини, але для розвитку культури, джерелом творчого мислення вважав проблемну ситуацію:» будь-який розумовий процес є за своєю внутрішньою будовою дією або актом діяльності, спрямованим на вирішення певної задачі. Початком розумового процесу зазвичай є проблемна ситуація" [9, 357].

Для розвитку творчої діяльності використовуються також евристичні завдання (В.Н. Пушкін, Ю.К. Калюткін, А.В. Хуторський).

Дидактичні основи евристичного навчання, які включають концептуальну модель, закономірності, принципи, технологію евристичної освітньої діяльності, її специфічний зміст, форми, методи, систему діагностики і оцінки запланованих результатів розроблені Хуторським А.В.. Ним була розроблена навчальна технологія, яка інтегрувала індивідуальну творчу самореалізацію студентів з колективним вивченням єдиних освітніх галузей. Автор створив також методику проведення занять нових типів: евристичних лекцій і семінарів, занять ціле покладання і рефлексії, занять символотворчості; розробив систему занять евристичного типу: творчі і наукові тижні, олімпіади та ін.; створив нові і модифікував стосовно до евристичного навчання відомі методики навчання: метод символічного бачення,

метод дослідження фундаментального освітнього об'єкту, метод помилок, метод конструювання понять, правил, теорій та ін. Суть евристичного навчання він вбачає не стільки в передачі студенту досвіду або знань минулого, скільки в набутті ним власного досвіду пізнання, що забезпечує особистісне і загальнокультурне нарощування знань, досвіду, умінь і інших освітніх цінностей. Творча самореалізація студента в процесі евристичного навчання розкривається в досягненні трьох взаємопов'язаних цілей: створені студентом освітньої продукції в певних освітніх галузях; засвоєння ним базового змісту цих галузей співставлення і з особистими результатами пізнання; створення індивідуальної освітньої траєкторії з опорою на особистісні якості. Ці основні положення дослідження Хуторського А.В. складають основу концепції дидактичної евристики [12, 8-12].

Проблема включення студента в активну навчально-пізнавальну діяльність розглядаються в дисертації Каменева Г.А. Під активізацією навчально-пізнавальної діяльності автор розуміє цілеспрямовану діяльність викладача, спрямовану на удосконалення змісту, методів, прийомів і засобів навчання з метою збудження інтересу, підвищення активності, творчості, самостійності студентів у засвоєнні знань, формуванні умінь і навичок, засвоєнні їх на практиці. Зміни в характері навчально-пізнавальної діяльності студента він розглядає в трьох аспектах: операціональному, змістовному і мотиваційному. Операціональний бік активності аналізується по наступним показникам:

1) вміння вирішувати задачі певного типу;
2) швидкість і якість виконаних завдань;
3) ступінь самостійності суджень.

Сформованість змістовного боку пізнавальної активності оцінюється за:

1) якістю виконання різних завдань;
2) рівню успішності студента;
3) повноті відповідей з використанням різних джерел;
4) ступінь участі в обговорюваних питаннях.

Мотиваційний бік розкриває відношення студента до його діяльності. Про її сформованість можна судити по:

1) відношенню до додаткових завдань;
2) запитанням студента до викладача.

Загальним напрямом експериментального навчання в цьому дослідженні була постановка системи завдань і задач, які постійно ускладнювалися. В процесі зростання їх складності відповідно підвищувався і рівень пізнавальної самостійності і пізнавально-творчої активності студентів при їх вирішенні [5, 13-18].

Формування пізнавально-професійної активності студентів на основі інтегративно-комплексного підходу в процесі вивчення іноземної мови вивчала Ярославова О.Н. Умовами такого навчання вона вважає наступні:

– формування в студентів професійної мотивації до знань;
– конструювання педагогічного процесу, орієнтованого на пізнавально-професійну активність;
– створення інноваційного середовища, що сприяє включення студентів у процес творчої діяльності.

Під педагогічним процесом, орієнтованим на формування професійно-пізнавальної активності, автор розуміє процес, що заснований на пошуковій моделі навчання. В межах цієї орієнтації педагогічний процес розглядається як складна система, в якій відбувається саморозвиток людини. Іноваційність як характеристика такого навчання стосується не тільки його дидактичної будови, але й соціально-значущих результатів: розвитку соціально і професійно активної особистості [13, 12-15].

Посилена увага до суб'єктивних основ навчання сприяла появі досліджень в яких проблема пізнавальної активності почала розглядатися як умова самовизначення особистості. В цьому контексті здійснювалася розробка принципу індивідуалізації навчання як методологічної основи розвитку пізнавально-творчої активності особистості. В дослідженні Донець В.П. вивчався розвиток пізнавальної активності особистості на основі

принципу індивідуалізації навчання. Даний принцип був взятий за основу методичних підходів, що забезпечували розвиток пізнавальної активності:

– організація навчального процесі в контексті особистісно-орієнтованої освіти;

– розвиток загальних і специфічних видів пізнавальної діяльності особистості в умовах проблемного навчання і діалогових форм взаємодії;

– здійснення керування процесом засвоєння розумових операцій і дій в стані пізнавальної напруги;

– активізація пізнавальної діяльності за рахунок включення студентів в індивідуальну і бригадно-індивідуальні форми навчання;

– удосконалення організація самостійної пізнавальної діяльності.

Таким чином, розроблена методика навчання орієнтована на : визнання пріоритету індивідуальності, самоцінності студента як активного носія суб'єктивного досвіду; конструювання професійно-освітнього процесу з урахуванням суб'єктивного досвіду кожного студента; розвиток студента як особистості шляхом оволодіння не тільки нормативною діяльністю, але й через постійне збагачення суб'єктивного досвіду як важливого джерела особистого розвитку [4, 11-16].

Саморозвитку і самовиявленню особистості сприяє також формування пізнавальних потреб. У дослідженні Алієва Н.Г. доведено, що для забезпечення ефективного формування пізнавальних потреб у студентів слід впровадити в навчальний процес модель, яка складається із трьох взаємопов'язаних блоків: цільового, змістовно-операційного і оціночно-результативного блоків. Забезпечення ефективної реалізації запропонованої моделі передбачало виконання комплексу педагогічних умов, які вимагали:

– зовнішні умови (оволодіння викладачами методикою формування пізнавальних потреб);

– внутрішні умови (сформованість у студентів пізнавально-ціннісних орієнтацій; наявність пізнавальної установки на формування пізнавальних потреб) [1,5-15].

У дисертації Спіріна М.С. розроблені структура і принципи формування досвіду творчої навчальної діяльності студента як реального механізму розвитку професійно-значимої діяльності. Під досвідом творчої діяльності автор розуміє досвід здійснення процедур творчої діяльності, супроводжуючих їх видів навчальної діяльності, якими оволодівають студенти при вивченні певного предмету, їх результатів, освітніх продуктів – і досвіду їх оцінки. Таким чином, як основні складові досвіду творчої навчальної діяльності має сенс розглядати:

– процедури творчої діяльності;
– особистий творчий простір;
– презентацію результатів творчої діяльності;
– колективний творчий освітній простір (творче середовище).

Тоді під формуванням відповідних процедур творчої діяльності можна розуміти процес "накопичення" особистого досвіду навчальної діяльності студента окремими, хоча і взаємопов'язаними елементами і з названих його складових [11, 10-12].

У сучасній науці існують дослідження в яких самостійна робота розглядається як засіб і умова розвитку пізнавально-творчої діяльності студента. Так, в дослідженні Лукінової Н.Г. самостійна робота виступала в якості одного із дидактичних засобів і в той же час особливого способу діяльності. Гнучкість і варіативність використання самостійних робіт забезпечувала формування готовності студентів до самостійної навчальної діяльності – теоретичної, практичної, а також формування здібності до самоосвіти, самовиховання і саморозвитку. Дослідно-експериментальна робота дозволила автору сформулювати ряд вимог до організації самостійної роботи студентів:

– вона повинна бути присутньою у всіх формах і етапах навчального процесу;
– студента необхідно ставити в активну позицію суб'єкта діяльності;
– завдання для самостійної роботи повинні бути цілеспрямованими і посильними;
– особливу увагу необхідно приділяти зовнішньому і внутрішньому оборотному

зв'язку, контролю і самоконтролю самостійної роботи [7, 15-20].

У нашому дослідженні ми використали ідею С.О. Сисоєвої про використання у навчальному процесі завдань психологічної діагностики. Аналізуючи методи дослідження інтелекту (Векслера, Амтхауера, Равена тощо) і методи дослідження особистості (Айзенк, Кеттлл, проективні методики), вони дійшли висновку, що завдання для психологічної діагностики інтелекту й особистості можуть використовуватися в процесі викладання навчальних предметів для розвитку саме тих якостей, які з їх допомогою діагностуються, за умови наповнення цих завдань змістом навчального матеріалу конкретного предмета. В даному випадку висновки були зроблені на основі аналізу експериментальної роботи зі школярами. Ми зробили припущення, що ця ідея може використовуватися і в роботі із студентами [10, 2]. **Метою даної статі** є аналіз розробленої нами системи завдань психологічної діагностики для розвитку творчих здібностей студентів економічного вузу в процесі вивчення іноземної мови. Далі наводимо приклади завдань, які використовувалися у навчальному процесі для діагностики і розвитку здібностей до творчої діяльності студентів.

За основу були взяті завдання Ф. Картера і К. Рассела [6, 45-63]. До таких завдань можна віднести наступні:

1. Розташуйте слова у алфавітному порядку:

ratailer, worker, price, authority, stock, company, input, label, goal, function, demand, manager, employees, output, organization, teacher.

2. Знайдіть зайве слово:

air, life, director, subject, importance, support, daughter-in-law, bank, plan, dress, transaction, aim, goal, evening, way, student, difference, peace.

3. Що загального у цих слів:

educational, national, financial, internal, natural, international, annual, industrial, medical, chemical, mineral, legal, capital, commercial, geographical.

Efficiently, simultaneously, annually, extremely, widely, relativly, correctly.

Manufacturer, retailer, consumer, buyer, teacter, partner, supplier, leader, trader.

Для розвитку творчого мислення використовувалися тести спонтаної творчості. До типових завдань можна віднести наступні:

1. Знайдіть відповідні анаграми слів:

dog – god
May – yam
Map – pam
Time -mite
Way –yaw
Spot –tops
Loot – tool
To keep – to peek
To deal – to lead
To flow – wolf
To stop – pots

2. Назвіть слова із коротким голосним:

pig,big, ten, pan, hostel, system, check, top, public, srctor,ship, fish, act, product, rich, position, pricr, goods, cash, share, clirnt, wages, old, bank, trade.

Здібності до творчо-пізнавальної діяльності пов'язані із особливостями пам'яті особистості.

1. Назвіть як найбільше слів з I та III колонок.

2. Назвіть 3 перших слова або словосполучення з I та II колонок. 3.Назвіть передостанні слова з кожної із колонок. 4.Попробуйте розташувати слова та вирази у алфавітному порядку. (На завдання відводиться 5 хв.).

GOODS SERVICES

Car	medical diagnosis
Suit	travel agency
Dress -	auto repair
TV set	managment consultant
Computer	financial planning
Medical equipment	employment agency
Washing mashing	office equipment repir

Ми використовували також тести на швидкість з метою розвитку гнучкості мислення.

1. Назвіть як найбільше слів із суфіксами: ness, ment, tion, ship.

– happiness, kindness, business, plainess;
– development, arrangement, employment, government;
– leadership, friendship, partnership, scholarship, enterpreneuship;
– restriction, connection, production, distribution.

2. Назвіть як найбільше слів із префіксами: un, re

– unknown, uneoutable, unpleasant, impossible
– repurchase, reproduce, refresh, retake, recondition, reinsure.

3. Утворіть іменники від дієслів:

to produce – producer, production;
to distribute – distributer, distribution;
to promote – promoter, promotion;
to connect – connecter, connection.

4. Утворіть дієслова від іменників:

development – to develop;
employment – to employ.

5. Утворіть прикметники від дієслів:

to educate – education;
to count – countable.

6. Яка різниця між даними словами?

To water – water
To sign – sign
To wish – wish
To gather – together
Holidays – holidays
A sheep – sheep
A sheep – ship
A deer – dear

Наступний тест оцінює розуміння слів студентами. Вам пропонувалися слова і потрібно було визначити, який з варіантів ближче всього до нього по змісту, І поставити напроти нього позначку.

TO OWN	MANUFACTURING	MERCHINDISE
To have*	manufactor	a supplier
To refuse	industrial*	to buy
An owner	to produce	goods*

При використанні слів виникають поняття і з’являється можливість не тільки висловлювати абстрактні ідеї, але й робити чіткий аналіз і передавати інформацію. Це, безумовно, сфера потенційних можливостей, яка пов’язана з професійним успіхом. Як виявлено в дослідженнях Джима Баррета багато людей досягають високого професійного рівня, на якому недостатній словниковий запас починає їм серйозно заважати [3, 94-100].

Отримані в ході дослідної роботи дані дозволяють стверджувати що характер розвитку пізнавальної активності залежить у великій мірі від методик і технологій навчання. Статистична обробка експериментальних даних довела справедливість гіпотези про те, що система завдань психологічної діагностики ефективно може бути використана з метою розвитку творчих здібностей і пізнавальної активності студентів за умови наповнення цих завдань змістом навчального матеріалу конкретного предмету.

Таким чином, набуття студентами досвіду творчої діяльності забезпечується, коли вони залучаються у посильний пізнавальний творчий процес, які поступово ускладнюються.

Література:

1. Алиева Н.Г. Формирование познавательных потребностей у студентов университета (на примере математического цикла). – Автореферат канд. пед. наук. – Челябинск, 2003. – С.5-15.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный – курс. – Казань, 1996. – Кн. 1 – 552 с.
3. Джим Баррет. Протестируй себя. – Питер, 2003. – С. 94-100.
4. Донец В.П. Развитие познавательной активности учащихся профессионального лицея на основе принципа индивидуализации обучения. – Автореф. канд.пед.наук. – Ставрополь, 2003. – С. 11-16.
5. Каменев Г.А. Педагогические условия активизации учебно-познавательной деятельности студентов физико-математического факультета. – Автореф. канд.пед.наук. – М.,2001. – С.113-18.
6. Картер Ф. Раселл К. Развивайте интеллект: Упражнения для развития творческого мышления, памяти, сообразительности и интеллекта. – М., 2003. – 142 с.
7. Лукинова Н.Г. Самостоятельная работа как средство и условие развития познавательной деятельности студентов. – Автореф. канд.пед. наук. – Ставрополь, 2003. – С.15-20.
8. Маханькова Н.В. Педагогические условия формирования у студентов умений учебно-творческой деятельности. – Дисс. канд. пед. наук. – М., 2001. – С. 29.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2002. – 722 с.
10. Сисоєва С.О. До проблеми організації творчої навчальної діяльності учнів // Обдарована дитина. – 2001. – № 8. – С.2-8.
11. Спирин М.С. Педагогическая система развития творческо – професионально значимой учебной деятельности студентов колледжа. – Автореф. канд.пед.наук. – М., 2001. – С.10-12.
12. Хуторской А.В. Дидактические основы эврестического обучения. – Автореф. канд.пед.наук. – М., 1998. – С. 8-12.
13. Ярославова Е.Н. Факторы формирования познавательной активности студентов. – Автореф. канд.пед.наук. – М., 1999. – С.12-15.

УДК 372.857

О.А. Цуруль
м. Київ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО КЕРІВНИЦТВА ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ПОНЯТЬ

Загальновизнаною умовою підготовки майбутніх вчителів до формування в учнів наукових понять є систематична та послідовна робота над понятійним апаратом шкільних курсів за рахунок педагогізації спеціальних дисциплін, міжпредметних зв’язків між спеціальними дисциплінами та методиками навчання. Як показує практика, у процесі вивчення студентами спеціальних дисциплін здійснюється формування фундаментальних понять, що епізодично супроводжується включенням у зміст лекцій, практичних та семінарських занять матеріалів на визначення понять та розкриття їх істотних ознак, а також організацією роботи студентів із завданнями на оперування поняттями. Однак набуті знання і вміння не забезпечують належний рівень готовності майбутніх вчителів біології до

формування в учнів наукових понять. Саме у процесі методичної підготовки у майбутнього вчителя формується особиста потреба, стійкий та неситуативний інтерес до організації роботи учнів з біологічними поняттями, формується система вмінь з організації та керівництва діяльністю учнів у ході засвоєння наукових понять. Тому важливим напрямком наукового пошуку є розробка технології підготовки майбутніх вчителів до формування в учнів наукових понять.

Аналіз праць з проблеми підготовки вчителів свідчить про те, що, не зважаючи на актуальність, дослідження процесу підготовки майбутніх вчителів біології до формування в учнів наукових понять не знаходить належної ґрунтовної науково-методичної розробки. У роботах аналізуються особливості підготовки студентів до формування окремих груп біологічних понять [1, 4] та планування роботи вчителя з формування в учнів біологічних понять [6, 10].

Недостатня розробка у дидактиці вищої школи проблеми підготовки майбутніх вчителів до формування наукових понять та відсутність системи підготовки у вузі (як теоретичної, так і практичної) констатується й у дослідженнях А.В. Усової, Н.Є. Кузнєцової, Р.К. Аббасової, С.В. Коржакової, О.К. Богданової [2, 5, 10, 11].

Про низький рівень готовності вчителів-предметників до здійснення даного виду діяльності свідчать результати педагогічних досліджень. А, як відомо, прогалини у методичній підготовці вчителів є однією з причин невисокого рівня засвоєння учнями змісту навчального матеріалу і, зокрема, теоретичних понять та світоглядних узагальнень шкільного предмета “Біологія”. Педагогічною наукою доведено, що психолого-педагогічні і спеціальні (з предмета) знання є необхідною, але недостатньою умовою професійної компетентності вчителя. Практичне розв’язання педагогічних завдань забезпечують уміння і навички [7, 148].

Вище означене дозволяє зробити висновок про актуальність дослідження процесу підготовки майбутніх вчителів біології до керівництва пізнавальною діяльністю учнів під час формування наукових понять.

З огляду на визначення даного виду діяльності як першочергового та необхідного для міцного засвоєння учнями основ біологічної науки, у статті розглядаються особливості формування вмінь з керівництва пізнавальною діяльністю учнів під час формування наукових понять у процесі методичної підготовки майбутніх вчителів біології.

Теоретичну основу дослідження складає положення про взаємопов’язану діяльність учителя (викладання) й учнів (учіння) як основний механізм формування та функціонування біологічних понять у навчанні. Діяльність учнів полягає у свідомому оволодінні біологічними поняттями і способами одержання наукових знань, у самоорганізації учіння та творчому застосуванні понять і вмінь. Діяльність учителя з формування в учнів наукових понять – організовуюча ланка цілепокладання, яка є способом удосконалення знань педагога та сприяє його саморозвитку.

Педагогічною теорією та практикою доведено, що “найважливішою умовою успішного засвоєння поняття є така організація процесу навчання, при якій формування поняття відбувається в активній діяльнісній формі у процесі виконання учнями відповідних дій під час вирішення навчальних задач” [8]. Тому сформовані вміння з керівництва пізнавальною діяльністю учнів під час формування наукових понять розглядаються нами як важлива складова пізнавально-операційного компоненту готовності майбутніх вчителів біології до професійної діяльності.

Зміст теоретичної готовності вчителя виявляється в узагальненому умінні педагогічно мислити, що передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проективних та рефлексивних вмінь.

Зміст практичної готовності виражається у зовнішніх (предметних) уміннях, тобто в діях, які можна спостерігати – організаторські і комунікативні вміння.

Узагальнення результатів аналізу змісту теоретичної і практичної готовності вчителя дає змогу визначити систему дидактично-методичних вмінь з керівництва пізнавальною

діяльністю учнів під час формування біологічних понять:

– визначати вихідний рівень сформованості понятійної бази учнів;

– планувати роботу учнів з поняттями з урахуванням специфічних особливостей різних груп біологічних понять;

– прогнозувати труднощі процесу формування наукових понять;

– аналізувати навчальний зміст, спрямований на формування понять;

– виділяти “вузлові” поняття, встановлювати зв’язки і відношення між ними в межах окремих систем понять та системи понять навчального предмета “Біологія”;

– проектувати різноманітні варіанти вивчення навчального матеріалу залежно від психологічних особливостей учнів та логіки його викладу у навчальній літературі;

– добирати раціональні методи і прийоми формування понять;

– розробляти системи пізнавальних завдань (від репродуктивних до творчих), спрямованих на формування в учнів наукових понять;

– організовувати та керувати виконанням учнями пізнавальних завдань, стимулювати діяльність учнів;

– здійснювати поточний та підсумковий контроль якості засвоєння учнями наукових понять, об’єктивно оцінювати результати їх діяльності;

– розробляти критерії та визначати рівень засвоєння понять учнями;

– аналізувати результати своєї роботи з організації пізнавальної діяльності учнів під час формування наукових понять.

Зазначені вміння забезпечують поетапну технологію формування в школярів наукових понять навчального предмета “Біологія”.

Технологія етапів роботи:

I. Підготовка учнів до діяльності учіння та до формування вмінь працювати з поняттями; актуалізація в учнів установок безпосередньо перед початком навчання.

Формування вміння вчитися (учні отримують знання про мету майбутньої діяльності із засвоєння понять, створюється установка (мотивація) на необхідність формування понять). Учитель відпрацьовує з учнями знання та вміння, забезпечуючи можливість їх застосування у майбутньому.

Таким чином, учитель – суб’єкт, який володіє необхідною підготовкою та знаходиться у стані готовності до організації діяльності учнів із засвоєння понять.

II. Підготовка засобів діяльності учіння: підручників, навчальних посібників, методичних матеріалів, технічних засобів навчання; складання та представлення схеми орієнтовної основи предметно-специфічних дій.

III. Керівництво діяльністю учіння із засвоєння понять: орієнтувальною, виконавчою та контролюючою частинами. Ступінь керівництва може варіювати в умовах формування понять в учнів основної-старшої школи та формування понять різного ступеня складності (прості – складні, емпіричні – теоретичні біологічні поняття).

IV. Корекція результатів власної діяльності, співвіднесення досягнутих результатів засвоєння учнями понять із вихідними цільовими завданнями.

Формування виділених вмінь здійснюється у процесі методичної підготовки майбутніх вчителів біології.

Систему методичної підготовки утворюють такі компоненти:

а) лекції з методики навчання біології;

б) лабораторно-практичні заняття з методики навчання біології;

в) польова методична практика;

г) педагогічна практика;

ґ) курсові і дипломні роботи;

д) спецкурси.

Так, зокрема, у лекційному курсі методики навчання біології розглядаються основні положення теорії формування наукових понять, оскільки лише на основі комплексного вивчення теоретичних засад здійснюється підготовка майбутніх вчителів до формування в учнів

біологічних понять. Тому теоретичну основу умінь як прикладного аспекту знань про формування наукових понять складають наступні питання:

1) психолого-педагогічні основи формування наукових понять;
2) типологія понять шкільного курсу “Біологія”;
3) основні положення теорії понять;
4) умови утворення біологічних понять.

Загальновідомо, що результативність навчальної діяльності визначається раціональною та науковою організацією навчальної діяльності учнів, побудованою з урахуванням психолого-педагогічних вимог. Тому детального вивчення потребують психолого-педагогічні умови, що сприяють засвоєнню учнями наукових понять. Ці теоретико-практичні і методичні знання є передумовою формування та розвитку у майбутніх вчителів біології умінь здійснювати керівництво процесом засвоєння учнями наукових понять.

Основні з них такі [10, 105]:

– знання учителем змісту понять, які формуються;
– знання вимог, що висуваються до засвоєння понять, та бачення верхнього рівня сформованості понять в учнів; знання вчителем основних етапів розвитку та “вузлових точок” збагачення поняття;
– правильний вибір способу формування понять, методів і прийомів, що забезпечують швидке виділення істотних ознак, зв’язків і відношень даного поняття з іншими;
– мотивація введення кожного нового поняття;
– організація активної пізнавальної діяльності учнів на всіх етапах формування і розвитку понять;
– вірне поєднання наочно-образного, словесно-теоретичного і дієво-практичного компонентів мислення учнів;
– організація системи самостійних робіт із засвоєння понять;
– раннє встановлення зв’язків і відношень поняття, що формується, з іншими поняттями даної системи та інших систем навчального предмета;
– знання вчителем наявної в учнів понятійної бази та їх життєвого досвіду;
– врахування знань, набутих під час прослуховування передач по радіо, телебаченню, перегляду кінофільмів та читання науково-популярної літератури;
– реалізація міжпредметних зв’язків;
– озброєння учнів відповідними розумовими операціями;
– використання узагальнених планів засвоєння основних класів понять.

На лабораторно-практичних заняттях здійснюється конкретизація теоретичних положень на прикладі основних понять шкільної біології, систематизація набутих теоретичних знань та вироблення вмінь з керівництва пізнавальною діяльністю учнів під час формування біологічних понять. Це дає можливість студентам моделювати діяльність учителя при підготовці до уроків, дидактична мета яких – формування біологічних понять.

Як показує практика, ефективним є проведення на початку вивчення методики навчання біології тематичного лабораторно-практичного заняття “Методика формування біологічних понять”, методичні особливості проведення якого детально розкриті нами в окремій публікації [12].

Вироблення вмінь з керівництва пізнавальною діяльністю учнів під час формування біологічних понять здійснюється не лише на лабораторно-практичних заняттях з методики навчання біології, а й під час педагогічної практики.

Педагогічна практика як завершальний етап професійно-педагогічного і спеціального формування майбутнього вчителя набуває виняткового значення у підготовці до організації та керівництва пізнавальною діяльністю учнів під час формування наукових понять. Саме під час педагогічної практики студенти мають нагоду побудувати навчально-виховний процес на основі одержаних на лекційних і семінарських заняттях знань та результатів проведеного моделювання діяльності вчителя. Тим самим перевіряється підготовленість майбутніх

педагогів до самостійної професійної діяльності у школі.

Формуванню аналітичних і рефлексивних вмінь сприяє аналіз (самоаналіз) уроків, зміст якого орієнтований на роботу з науковими поняттями.

Схема аналізу (самоаналізу) уроку:

I. Підготовка до уроку

1. Тема і мета уроку.
2. Тип уроку, його місце у системі уроків.
3. Основні поняття, з якими передбачається робота на уроці; формулювання вимог до засвоєння наукових понять на даному етапі.
4. Структура уроку, його основні етапи.
5. Визначення і підготовка засобів оптимальної організації роботи учнів з поняттями.
6. Прийоми організації уваги учнів, стимулювання інтересу до майбутньої роботи з поняттями на початку уроку.

II. Опитування учнів

1. Мета опитування, інструктаж учнів про роботу з поняттями.
2. Характер і система різнорівневих питань:

а) репродуктивних, проблемно-пошукових і творчих;

б) взаємозв'язок основних і додаткових питань;

в) логічний і послідовний характер питань, спрямованих на засвоєння учнями понять і вироблення вмінь оперувати ними;

г) чіткість і точність формулювання питань.

3. Активізація пізнавальної діяльності учнів за допомогою різноманітних прийомів.
4. Увага учителя до учня, який відповідає; залучення класу до опитування; надання допомоги учням при виникненні труднощів; стимулювання діяльності учнів.
5. Робота учителя над розвитком мислення, пам'яті, мови учнів.
6. Ступінь засвоєння учнями понятійної бази-опори при формуванні нових понять.
7. Аналіз результату засвоєння основних наукових понять, оцінка учнями результатів діяльності, використання оцінки як засобу стимулювання.

III. Підведення учнів до вивчення нового матеріалу

1. Узагальнення відповідей учнів, зв'язок раніше вивченого матеріалу з новим.
2. Оголошення теми, плану вивчення нового матеріалу, організаційних форм і можливих способів виконання завдань із засвоєння понять.

IV. Вивчення нового матеріалу

1. Місце вивчення нового матеріалу та основних понять у системі уроків.
2. Відбір навчального змісту, спрямованого на формування наукових понять, співвідношення між обсягом викладеного матеріалу і навчальним змістом підручника.
3. Відповідність тлумачення наукових понять рівню розвитку науки.
4. Відповідність обраних прийомів і методів формування наукових понять віковим особливостям учнів.
5. Робота з розвитку мислення і мови учнів.
6. Організація виконання учнями системи пізнавальних завдань, спрямованих на засвоєння понять і вироблення вмінь оперувати ними.
7. Організація самостійної роботи учнів із поняттями з використанням підручника, додаткової і довідникової літератури.
8. Висновок і узагальнення уроку, наукова правильність і чіткість формулювань визначень понять.

V. Закріплення матеріалу

1. Відбір матеріалу для закріплення.
2. Прийоми закріплення основних понять.
3. Якість і рівень сформованості провідних понять теми.
4. Додаткове пояснення складних визначень.

VI. Домашнє завдання

1. Зміст домашнього завдання, його спрямованість на засвоєння та оперування поняттями.

2. Інструктаж учнів при формулюванні домашнього завдання.

VII. Стосунки з учнями

1. Знання пізнавальних можливостей і здібностей учнів, індивідуальний підхід при формуванні понять.

2. Створення атмосфери зацікавленості, комфортності при виконанні завдань із засвоєння та оперування поняттями.

3. Мова учителя: правильність, доступність, науковість, темп.

VIII. Результат уроку, його оцінка

1. Освітньо-виховне значення засвоєних понять на уроці.

2. Навчальні досягнення учнів як результат оволодіння поняттями і оперування ними.

Підготовка майбутніх вчителів біології до систематичного і цілеспрямованого керівництва процесом формування в учнів наукових понять охоплює і такі форми, як курсові і дипломні роботи, польову методичну практику та спецкурси. Проте, як показує практика, можливості зазначених форм методичної підготовки майбутніх вчителів біології використовуються не у повному обсязі.

Перспективним, на нашу думку, напрямом удосконалення професійної підготовки вчителя-біолога є орієнтування змісту і форм польової методичної практики, а також тематики курсових і дипломних робіт з методики навчання біології на підготовку до формування в учнів наукових понять. Формування якісно нового рівня готовності до досліджуваного виду діяльності забезпечуватиме і спецкурс “Методика формування біологічних понять”, розробка і запровадження якого у вищих педагогічних навчальних закладах є вимогою часу.

Література:

1. Артемчук О.Г. Уміння формувати екологічні поняття – вважлива складова розумових якостей майбутніх вчителів біології // Психологія. Збірник наукових праць НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ, 1999. – Вип. 4(7). – С. 125-130.
2. Богданова О. Методологічні основи роботи вчителя біології // Біологія і хімія в школі. – 1999. – № 5. – С. 16-18.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гриньова М.В., Вовк К.Ю. Організація навчальної діяльності підлітків з низьким рівнем досягнень при вивченні предметів природничого циклу: Навчально-методичний посібник. − Полтава: Кобеляки, 2001. − С. 62.
5. Коржакова С.В. Формирование научных понятий у студентов педагогических вузов в обучении. – Челябинск: ЧГПИ, 1984. – 245 с.
6. Маруненко І., Неведомська Є. Методика підготовки вчителя до роботи з біологічними поняттями // Збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції “Науково-методичні підходи до викладання природничих дисциплін в освітніх закладах XXI століття”. – Полтава: ПДПУ. – 2001. – С. 251-254.
7. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навч. посібник. – К., 2003. – 615 с.
8. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1999.– Т.2: М – Я. – С. 174.
9. Суряднова В. Шляхи удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів біології в педагогічному університеті // Природничо-наукова освіта школярів: реалії та перспективи. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. – С. 111 – 112.
10. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / АПН СССР – М.: Педагогика, 1986. – 173 с.
11. Усова А.В. Эволюция теории формирования научных понятий // Педагогика. – 1998. – № 8. – С. 30-34.
12. Цуруль О.А. Підготовка майбутніх вчителів біології до формування в учнів загальноосвітньої школи наукових понять // Матеріали Всеукраїнської конференції “Природничо-наукова освіта школярів: реалії та перспективи”. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2003. – С. 142-144.

УДК 371.13:004.773.5

Л.М. Черчата
м. Полтава

ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИЙ ПРОЕКТ, ЯК ПЕРСПЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Складні процеси сучасного суспільного розвитку потребують теоретичного осмислення та якісного оновлення системи професійної підготовки вчителя. Законом України "Про освіту", Державною національною програмою "Освіта"(Україна XXI століття) перед учителями поставлене завдання постійно підвищувати свій професійний рівень, удосконалювати педагогічні вміння, високий рівень сформованності яких є важливим показником професійної підготовленності до педагогічної діяльності.

XXI століття висуває нові вимоги до вчителя, оскільки змінюється його функція: він перетворюється на керівника, організатора, координатора самостійної навчально-пізнавальної роботи учнів, консультанта, до якого звертаються як до авторитетного джерела інформації, як до експерта.

Тяжіння до інтеграції у галузі освіти диктує необхідність виходу у єдиний світовий простір. Звідси такий інтерес в усіх країнах світу до інформаційних технологій і, зокрема, до комп′ютерних телекомунікацій, які і уможливлюють його [5, 144]. Розширення міжнародних контактів в усіх галузях людської діяльності, більш вільний доступ до інформації, стрімкий розвиток телекомунікаційних технологій створюють принципово нові умови і для господарства. Тому неабиякого значення набувають дослідження, що присвячені розробці різних теоретичних і практичних аспектів застосування комп′ютерних технологій у галузі освіти, (Б.С. Гершунський, Р.С. Гуревич, А.Н. Горшков, О.С. Полат, Г.А. Атанов, І.В. Роберт, В.В. Атаманюк, А. Вербицький та ін.). Питання професійної підготовки майбутнього вчителя галузі освіти, найважливішою ознакою якої є її здатність впливати на розвиток людей, готувати конкретну людину до активної соціальної діяльності. Відтак, елементарна комп′ютерна грамотність є складовою частиною професійної підготовки фахівців у будь-якій галузі в умовах застосування сучасних інформаційних технологій видається надзвичайно актуальним. Звідси виникає потреба в узагальненні підходів що до впровадження та ефективності комп′ютерного навчання, яке сприяє "реалізації відомих дидактичних принципів організації навчального процесу, наповнює діяльність вчителя, викладача принципово новим змістом, дозволяючи їм зосередитися на своїх головних навчальних, виховних і розвиваючих функціях" [2, 342]. Мета даної статті полягає у спробі визначити місце телекомунікаційного проекту як технології в професійній підготовці майбутнього вчителя.

В умовах реформування загальної середньої освіти передбачається реалізація принципів гуманізації і демократизації, методична переорієнтація процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетенцій. Відповідно до цього педагогічні ВНЗ повинні підготувати сучасного вчителя, здатного забезпечити виконання поставлених перед ним завдань. Для цього необхідно:

– навчати студентів у такій атмосфері, що сприяє їхньому інтелектуальному, духовному, різнобічному розвиткові як особистостей;

– навчати не просто предметам, а діяльності, яку вони будуть відтворювати у школах, гімназіях, ліцеях;

– сучасний вчитель повинен стати свідомим і самостійним у своїй діяльності: знати, що йому потрібно робити і чому потрібно робити саме так, тобто заздалегіть передбачати наслідки своєї праці [1, 76-78].

Людство завжди намагалося використовувати всі можливості наявних сучасних технологій для навчання підростаючого покоління, надаючи тим самим можливість викладачеві обирати ті технології, що найбільше відповідають особливостям його

світосприйняття та його особистості. Проте, вони обов'язково мають бути технологіями, розрахованими і на розвиток особистості студента, на можливості його самореалізації. Впровадження телекомунікаційних і комп'ютерних технологій навчання потребує від майбутніх фахівців навичок пошуку інформаційного забезпечення діяльності. Уміння знаходити необхідну інформацію, аналізувати та відповідно використовувати її стає одним з основних видів самостійної пізнавальної діяльності студентів у сучасних вузах. Та цілком очевидним є той факт, що досягнення найважливішої педагогічної мети – забезпечення продуктивної самостійної діяльності студентів – є просто неможливим в умовах масового навчання без застосування зазначених технологій. Перш за все визначимося з поняттям телекомунікації і комп'ютерні телекомунікації. У міжнародній практиці під телекомунікаціями прийнято розуміти передачу довільної інформації на відстані за допомогою різних технічних засобів (телефон, телеграф, радіо, телебачення тощо) [6, 19]. У повсякденному житті під телекомунікаціями розуміють передачу, прийом, обробку і зберігання інформації за допомогою комп'ютерних засобів (модем), традиційних телефонних ліній і супутникового зв′язку. Їх поєднання і є комп'ютерні телекомунікації. На думку О.Полат впровадження телекомунікацій в освіту відбувається у кількох напрямках, серед яких, її інформаційне забезпечення, спільна проектна діяльність у різних галузях знань як студентів, так і викладачів та наукових співробітників, дистанційне навчання і вільні контакти користувачів мереж [5, 202].

Останнім часом все більше прихильників серед викладачів набуває метод проектів. Він не є чимось абсолютно новим новим у світовій педагогіці, оскільки виник ще у 20-тих роках минулого століття в США. За результатами досліджень різних міжнародних організацій і фондів, учні з пострадянських держав відрізняються від своїх зарубіжних однолітків великим обсягом знань і водночас неспроможністю застосовувати їх у реальному житті [3, 3]. Використання у навчальному процесі методу проектів, в основу якого покладено розвиток пізнавальних навичок учнів, уміння критично мислити, самостійно конструювати свої знанняі орієнтуватися у інформаційному просторі, дає змогу подолати цей бар'єр. Природно, що ряд дослідників вбачають у ньому спосіб організації процесу пізнання. Даний метод вирізняється своєю прагматичною спрямованністю на реальний результат, який можна побачити, осмислити, застосувати у реальній практичній діяльності. Інакше кажучи, результати виконаних проектів мають бути "відчутними", тобто, якщо це теоретична проблема, то пропонується конкретне її розв′язання, якщо практична, – конкретний результат, готовий до впровадження. Матеріально ж результат подається у формі доповіді, альбому, відеофільму, комп′ютерної газети тощо.

Комунікаційні мережі з самого початку застосовувалися в галузі науки та освіти лише як зручний та оперативний вид зв'язку. Як показала міжнародна практика і чисельні експерименти, на відміну від простого листування, спеціально організована цілеспрямована спільна робота студентів у мережі може дати більш високий педагогічний результат. Основною формою побудови навчальної діяльності студентів у мережі став навчальний телекомунікаційний проект. Під телекомунікаційним проектом зазвичай розуміють спільну навчально-пізнавальну або ігрову діяльність учнів-партнерів організовану на основі комп′ютерної телекомунікації [4, 26; 5, 204]. Тобто, це той самий метод проектів, проте основа, спосіб організації та проведення проектної діяльності інші. Специфіку телекомунікаційного проекту, як правило, вбачають у його міжпредметності, оскільки вирішення проблеми, закладеної у будь-якому проекті, завжди потребує залучення інтегрованих знань. І це зрозуміло, тому що його учасникам доводиться використовувати свої знання з інформатики, рідної та іноземної мов, літератури, історії, географії тощо незалежно від предмету в рамках якого він проводиться. Проте, у телекомунікаційному проекті, особливо міжнародному, інтеграція знань передбачає не тільки вивчення власне предмета досліджуваної проблеми, а і знайомство з особливостями національної культури партнера, його світосприйняття. Телекомунікаційні проекти, особливо міжрегіональні і міжнародні, дозволяють створювати серйозні дослідницькі лабораторії для студентів, значно розширювати зони спільних досліджень і творчих робіт і при цьому брати до уваги

особливості культури різних народів, а також використовувати знання іноземної мови у її природній функції – як засобу спілкування. Телекомунікаційний проект як технологія, подібно будь-якому проекту взагалі, орієнтується на самостійну діяльність учнів (індивідуальну, парну чи групову), дозволяє їм здобувати знання самостійно за допомогою комп′ютерної мережі Інтернет і передбачає, перш за все, їх уміння адаптуватися до мінливих умов сьогодення. Тому досить часто його співвідносять з технологіями XXI століття. Існують різні типи проектів, серед яких виділяють дослідницькі, практично-орієнтовані, літературно-творчі, інформаційні та інші. Зупинимося на окремих особливостях телекомунікаційних проектів. Телекомунікаційні проекти, як і проекти будь-якого іншого виду, можуть бути ефективними тільки в контексті загальної концепції навчання та виховання. Вони припускають відхід від авторитарних методів навчання, з одного боку, але з іншого, передбачають ретельно продумане і концептуально обгрунтоване поєднання з розмаїттям методів, форм і засобів навчання. Це лише компонент системи освіти, а не сама система. Їх організація потребує спеціальної і досить ретельної підготовки як з боку учителів, так і учнів. Телекомунікаційні проекти дозволяють не тільки передавати учням певну суму знань, а й навчати їх набувати ці знання самостійно за допомогою глобальної комп′ютерної мережі Інтернет; уміти користуватися ними для розвязування нових пізнавальних і практичних завдань. У процесі роботи у телекомунікаційному проекті як учителі, так і учні набувають комунікативних навичок і вмінь (вміння працювати в різних групах, виконуючи різні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо)).

З огляду на сказане, можна стверджувати, що телекомунікаційний проект є перспективною технологією професійної підготовки майбутнього вчителя. Він відіграє важливу роль у становленні особистості у процесі навчання, підвищує її інтелектуальний, творчий потенціал, розвиває аналітичне мислення, самостійність у здобуванні знаньі прийнятті рішень і вцілому приводить до виникнення абсолютно нового рівня мислення.

Література:

1. Виговська О.Вчитель: як його вчити.//Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 4. – С. 76-78.
2. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: 1998. – 425 с.
3. Забарна А. Компютерно орієнтовані технології у навчально-виховній діяльності навчального закладу // Завуч. – 2004. – № 8. – Вкладка. – С. 1-8.
4. Круглова І.М. Телекомунікаційні проекти – це можливість здобути нові знання і навички за допомогою глобальної мережі Інтернет // Компютер у школі та сімї. – 2002. – № 3.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Под ред. Е.С.Полат. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
6. Jerry Wellington. Education for Emploument. The Place of Information Technology. – London, 1989. – P. 19.

УДК 372.881

В.Я. Чорній
м. Львів

ІНТЕНСИВНІ МЕТОДИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

60-70-ті роки XX століття увійдуть в історію методики викладання іноземних мов як роки виникнення та розробки широкого спектру нових методів навчання, які відомі під загальною назвою “інтенсивні методи вивчення”. Всі такі методи, які виникли спочатку в різних країнах та в різні роки даного періоду, тим не менше є загальною відповіддю методики на соціальне замовлення сучасного суспільства.

Умови спілкування в сучасному світі, коли іноземна мова виступає засобом спілкування, пізнання, отримання та накопичення інформації, визначили необхідність

володіння усіма видами мовленнєвої діяльності: говоріння та розуміння на слух висловлювання на конкретній іноземній мові, а також читання та письма. Рівень адекватності володіння тим чи іншим видом мовленнєвої діяльності перевіряється безпосередньо в практиці іншомовного спілкування, під час читання автентичної та високозмістовної літератури за спеціальністю, при обміні письмовою інформацією у вигляді статтей, книг, анотацій до них, тез конференцій, документів діловодства. Часто "випробування практикою" змушує піддати сумніву відповідність екзаменаційної оцінки з іноземної мови в середній школі, бо незважаючи на якісно нові, достатньо конкретні вимоги до рівня володіння іноземною мовою, екзамени залишаються орієнтовані на традиційний чи який-небуть інший метод навчання, в якому приділяється велика увага знанням про мову, а не навичкам та вмінням у самій мові, і де володіння усним мовленням має вторинний підпорядкований характер, а не виступає передумовою утворення інших мовленнєвих навиків та умінь: читання та письма.

Тому метою нашої статті є дослідження ефективності інтетсивного вивчення мови на практиці.

Нові методи навчання, звичайно, не могли не врахувати нового рівня знань у галузі нейрофізіології, психології, зокрема, у психології сприйняття, психології пам'яті, свідомого та підсвідомого, теорії інформації. Нові методи базувались на досвіді та знаннях інших граничних і суміжних наук, зокрема мовознавства, психолінгвістики, психогігієни. Так, наприклад, Єлухіна Н.В. вважає, що одною із відмінних ознак є те, що існує велика сконцентрованість на заняттях інтенсивної методики:від 10 годин в тиждень – напівінтенсивний курс, до 20 годин в тиждень – помірно інтенсивний курс, 7-9 годин в день зверх інтенсивний. Проте, вона сама виділяє проблему невідповідності до умов навчання в середній школі, де шкала годин не перевищує 1-6 годин в тиждень, а навчання триває від 7 до 11 років. Автор приходить до висновку "В даному випадку більш правомірним буде говорити не про інтенсивне навчання як таке, а про інтенсифікацію навчального процесу" [6].

На наш погляд достатньо цікавим є сугестопедичний напрямок в педагогіці. Він виник у зв'язку із спробою болгарського лікара психотерапевта Георгія Лозанова використати сугестію як засіб активізації резервних психічних можливостей особистості в навчальному процесі, зокрема при вивченні іноземної мови [1]. Сугестія (за Лозановим) – це засіб, в основному непрямої, комунікативної дії (впливу) на людину у стані "бодрствования", яка створює умови для активізації резервних можливостей особистості.

Г. Лозанов виділяв три види сугестії, які використовуються в навчальному процесі для того, щоб зняти бар'єр будь-якого психологічного плану.

У країнах пост-радянського простору його послідовниками стали Г.А. Китайгородська, О.О.Леонтьєв, Н.В.Смирнова, І.Ю.Шехтер, Л.Ш.Гегечкорі, В.В. Петрусинський та інші, а сам метод спочатку називався "лозановський", згодом "експрес-метод", а пізніше "інтенсивний метод". Ідеї Лозанова були адаптовані та отримали належне опрацювання та розроблення Китайгородською Г.А. [2-3] та психологом Леонтьєвим О.О. [4], які стали провідними спеціалістами з інтенсивних методик вивчення іноземних мов. Багаточисленні публікації прихильників інтенсивних методик показали, що правильне застосування методик інтенсивного вивчення дозволяє досягти вражаючих результатів у вивченні іноземної мови як з точки зору обсягу вивченого, так і з точки зору термінів навчання. Всі позитивні відгуки та результати, однак, не применшують того факту, що застосування інтенсивних методик в середній школі та і в закладах вищої освіти (вивчення другої іноземної мови) має серйозні обмеження, які необхідно враховувати кожному викладачу при виборі "свого" методу.

Опрацювавши та проаналізувавши праці вищезгаданих науковців, ми визначили основне завдання методу інтенсивного вивчення іноземної мови – це оволодіння, в умовах достатньо стислого часу, іноземною мовою як засобом спілкування і засобом розуміння, вироблення навички та вміння розуміти усне мовлення на іноземній мові в нормальному (природньому) чи наближеному до нормального темпу із застосуванням практично необмеженої побутової, суспільно-політичної та загальнонаукової тематики.

Вміння розуміти усне мовлення, яке вироблене на елементарному початковому етапі

інтенсивного навчання, удосконалюється, перетворюється у навичку вже в самому курсі вивчення та забезпечує розуміння від 50% до 100% обсягу на слух отриманої інформації. В реальних умовах спілкування обсяг розуміння усного мовлення на іноземній мові може бути збільшено за рахунок розвитку навички антиципованого розуміння, за рахунок "іншомовної активності" того, хто слухає, того, хто може поставити запитання про будь-що незрозуміле чи попрохати пояснити окремі моменти сказаного (мовлення).

Практика доводить, що для створення достатньо високого рівня навички аудіювання учень (той, хто вивчає) повинен оволодіти "словником аудіювання", який приблизно дорівнює 6 тис. мовних одиниць. Це особливий вид словникового запасу, знання якого реалізуються за рахунок не тільки реально знайомих, вихідних слів, але й за рахунок знань правил словотворення.

Участь у спілкуванні передбачає оволодіння усним мовленням на іноземній мові, тобто, створення навичкиу говоріння. На відміну від аудіювання, говоріння не висуває настільки високих вимог до обсягу словникового запасу, обсягу мовного матеріалу як умови, яка забезпечує реалізацію даної навички. Проте, на нашу думку, говоріння достатньо жорстко встановлює обсяг необхідного мінімуму словникового та загального мовного матеріалу, яким повинен оволодіти учень для повноцінної його участі як особистості в процесі спілкування. Такий мінімум, окрім словникового та граматичного матеріалу мови, передбачає оволодіння широким діапазоном основних екстралінгвістичних (паралінгвістичних) засобів даної мови, як наприклад, абсолютний темп мовлення, характер пауз (їх тривалість та розміщення), а також жестикуляцію та міміку даної мови. [5] Ми проаналізували лексику, морфологію, словотвір та синтаксис мови (наприклад, англійської) та прийшди до висновку, що згідно традиційних методик словниковий запас становить 1500 одиниць, а словниковий запас інтенсивного методу 2700. Очевидно, що різниця між словниковим запасом у 1200 відбувається за рахунок комунікативно-повнозначних слів. Таким чином, фактична різниця між частотним словниковим запасом традиційного методу та словниковим запасом інтенсивного курсу, що становить 50% за обсягом, перетворюється в потенційну різницю, що дорівнює 300% за обсягом.

На нашу думку, іншою важливою сферою дієвості інтенсивного методу є відбір навчального матеріалу, зокрема його розподіл у часі (приділяється особлива увага) та поетапне дозування. Він визначається та регулюється цілим рядом факторів: дидактичними, методичними, психологічними і соціопсихологічними.

Проаналізувавши різні підходи та погляди на використання інтенсивної методики вивчення іноземної мови, ми визначили, що вона є максимально дієвою та ефективною як на шкільному рівні, так і на рівні вищих навчальних заклададів, де вивчається друга іноземна мова.

Нами було проведено експериментальне дослідження у групі студентів 2 курсу немовного ВНЗу, які вивчають англійську мову, як другу іноземну. Свої дослідження ми розпочали із вивчення індивідуальних особливостей студентів та врахували їх типологію (за Мкраковським). [7] За результатами проведеного тестування із основної мови ми відібрали студентів, яким найлегше надається вивчення мови.

Початковий курс навчання, як правило розраховують на 120 аудиторних годин. Таких параметрів дотримувалися й ми. За допомогою елементарних математичних дій визначили кількість словникового матеріалу на задану кількість навчальних годин (2700:120) – це кількість словникових одиниць за одиницю часу (22,5 од/год.), а вона більше, ніж в чотири рази перевищує відповідний показник для звичайного, традиційного навчання.

Заняття проводилися в аудиторіях, що сильно відрізнялися від традиційних та були більше схожими на кімнати психологічного відпочинку. Розсташування учнів також відрізнялося від традиційного – учні сиділи у м'яких і зручних кріслах, розсташованих півколом. Це було необхідною передумовою, бо ми створювали природні умови спілкування. Аудиторія була обладнана телевізором з відеомагнітофоном, графопроектором та комп'ютерами із доступом в мережу Інтернет.

У кожній із 3-х груп налічувалось по 12 осіб (хоча в інтенсивній методиці допускається до 20). Було проведено по 10 годин занять в тиждень. Навчальний матеріал подавався блоками чи

мікроциклами, кожен з яких включав основний текст-полілог, тексти монологічного характеру, лексикограматичні коментарі, домашні усні і письмові завдання, тобто кожна розмовна тема, наприклад, "Подорожі" супроводжувалася відповідним граматичним матеріалом, лексичними кліше.

Всі заняття були об'єднані одним сюжетом – група іноземних гостей відвідує нашу країну, наш інститут. Це нам дозволило здійснювати логічний перехід від одного уроку до іншого. Учні ставали самі учасниками усіх дій. Відмітимо, що важливим елементом у експерименті було те, що всі учні на першому занятті одержали імена іноземних гостей, які були їх іменами (масками чи ролями) на весь час курсу. Таке нововведення допомогло нам вирішити цілу низку серйозних завдань: психологічних, психотерапевтичних, методичних, мовних. Отже нам вдалося "вимкнути" рідну мову, замінивши її іноземною. Використання рольових ігор, мультимедійних засобів та Інтернету нам надзвичайно допомогло, бо завдяки їм вдалося активізувати творчі сили студентів та зробити заняття надзвичайно живими і захоплюючими.

Завершальною стадією нашого дослідження було проведення тестування наших 3-х експериментальних груп та 3-х груп контрольних, які опрацювали такий самий обсяг матеріалу, але за більший проміжок часу. Результати були наступними: абсолютна успішність студентів експериментальних груп із інтенсивним вивченням становила 99,8% проти 88%. Якість становила 89% проти 74%. Середній бал дорівнював 4,8 проти 3,6. Якщо загальні результати знань лексичного матеріалу курсу становили 81-83%, то знання лексичного матеріалу перших чотирьох уроків в кінці курсу і після його завершення (відтермінований зріз знань проводився через місяць після завершення курсу) становив 95-96% запропонованого до зрізу матеріалу.

Отже, ми можемо зробити підсумок про ефективність і дієвість інтенсивного методу вивчення іноземної мови. Зокрема, ми досягли мети інтенсивного методу: навчити учнів навичок аудіювання та говоріння з використанням великого (величезного у порівнянні із традиційними методами) лексичного матеріалу за короткий (дуже короткий у співвідношенні з традиційними методами) проміжок часу. При цьому неминучі психологічні перевантаження знімаються за рахунок самої методики навчання. А саме: спостереження за психофізіологічним станом учнів дозволило нам зробити висновок про те, що існує високий рівень уваги, "насиченості" інформацією, високий рівень орієнтовної дії в процесі навчання. На початковій стадії навчання увага націлена на зовнішні явища, невтомленості від діяльності. До важливих факторів, що сприяють високому рівню запам'ятовування ми відносимо: створення невимушеної атмосфери, введення суб'єкт-суб'єктних відношень, підвищення комунікативності, бажання підвищувати свій науковий рівень.

Література:

1. Лозанов Г. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам // В Сб.: "Методы интенсивного обучения иностранным языкам". – М., 1977. – Вып.3, – С. 7-16.
2. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. // Иностранние языки в школе. – 1980. – №2. – С. 67-73.
3. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения. – М., "Высшая школа", 1986. – С. 28-34.
4. Леонтьев А.А. Речь и общение. // Иностранные языки в школе. – 1974. – № 6. – С. 80-85.
5. Денисова Л.Г. Место интенсивной методики в системе обучения иностранному языку в средней школе. // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 4. – С. 6-12.
6. Елухина Н.В. О включениии елементов интенсивного обучения в преподавании иностранного языка в средней школе. // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 9. – С. 10-14.
7. Мурачковський Н.И. Психологические аспекты организации дифференцированных форм работы на уроке. // Сов.Педагогика. – 1983. – № 10. – С. 35-40.

О.В. Чорномаз
м. Вінниця

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРА НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИКИ

Постановка проблеми. На сучасному етапі комп'ютеризації дидактичні можливості використання обчислювальної техніки пов'язують із підвищенням інтенсифікації процесу навчання, але для цього потрібно мати навчальні програми, які б відповідали високим педагогічним вимогам. Тут використано здатність комп'ютера керувати навчальним процесом студентів [1-3]. Комп'ютер може забезпечити індивідуальне навчання, в разі необхідності в процесі розв'язування різноманітних задач надає індивідуальну допомогу студентам.

Розглядаючи навчальний процес з фізики як педагогічний процес спільної діяльності викладача і студента, з одного боку і ЕОМ, – з іншого, можна стверджувати, що у фізиці найважливішою формою навчального процесу є практичні заняття. Безперечна ефективність використання комп'ютера на цих заняттях, а саме при здійсненні поточного і проміжного контролю знань студентів. Використання комп'ютера під час практичних занять дещо змінює функції викладача, оскільки здійснюється їхній перерозподіл. При цьому машині передаються лише ті функції, з якими вона може справитися ефективніше за викладача.

Проблемі використання комп'ютера на практичних заняттях присвячена незначна кількість методичних розробок. Найбільш популярними і найбільш вживаними є педагогічний програмований засіб Жалдака М.І. [4]. У серії статей Ю.О. Жука [5-7] наведену цілу низку конкретних прикладів з фізики з методичними рекомендаціями що до застосування засобу GRAN у процесі розв'язування фізичних задач.

Звичайно такий підхід знаходить свої застосування в загальноосвітніх школах з фізико-математичним профілем, однак не набув масового застосування в звичайних загальноосвітніх школах, а тому і займає небагато часу в програмах педагогічних університетів.

Тому, саме проблема застосування комп'ютера на практичних заняттях є досить актуальною і мало вивченою, що і є об'єктом даного дослідження.

Виклад основного матеріалу роботи. Наведемо приклад одного з практичних занять з фізики (розділ "Електрика і магнетизм"), де використовується комп'ютер.

Для проведення практичного заняття потрібно, щоб клас був оснащений локальною мережею, про яку неодноразово писалося в роботах [8-9]. Комп'ютер викладача потрібно, під'єднати як сервер; на ньому буде зберігатись недоступна студентові інформація. На комп'ютері сервері повинен бути завантажений Windows 2000 або Windows XP, на інших комп'ютерах може бути завантажений будь який Windows.

Перед початком заняття викладач завантажує програму на центральний комп'ютер, для цього йому потрібно скопіювати програму на сервер в C:\Inetpub\wwwroot.

Для завантаження програми студентові потрібно відкрити Internet Explorer і вказати шлях до комп'ютера сервера http://PC1/login.asp.

При завантаженні програми на перші сторінці студенти вказують свої дані: групу, прізвище і практичне завдання, яке їм потрібно в даний час, виконують його і натискують кнопку "Далі"(рис.1).

Рис. 1. Вигляд монітора комп'ютера в момент відкриття програми

Якщо студент невірно вкаже дані, випадково чи не випадково не вкаже групи, прізвища чи практичного завдання – то на екрані висвітлюється повідомлення (рис. 2).

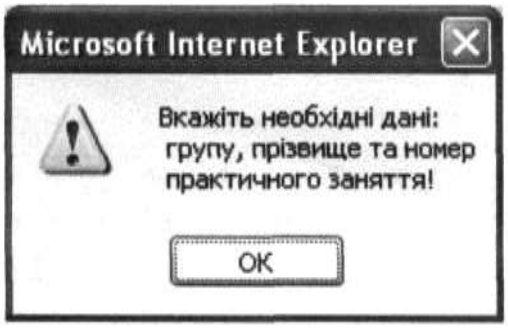


Рис. 2. Вигляд монітора комп'ютера в момент, коли введені неправильні дані

Після того як учень вірно вкаже свої дані – то на екрані висвітлюється повідомлення (рис. 3).

Рис. 3. Вигляд монітора комп'ютера в момент, коли введені правильні дані

Після натиску на кнопку “ОК” відкривається практична робота, яку вибрав студент. В даному випаду практична робота № 1 “Розрахунок та використання сили Кулона” (рис. 4).

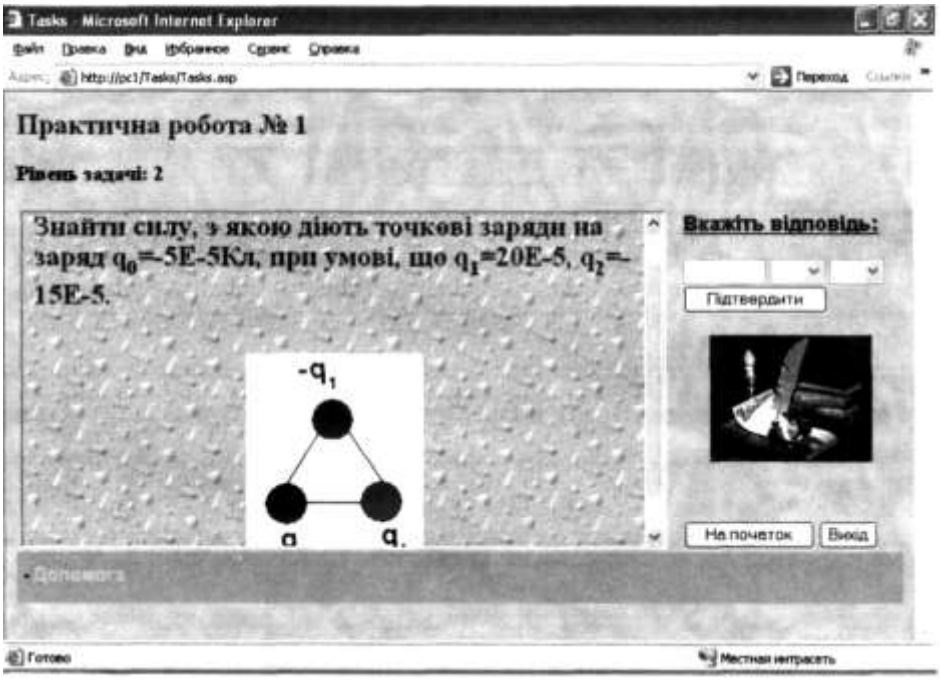


Рис. 4. Вигляд монітора комп’ютера у момент відкриття практичного завдання

На такому типі практичного заняття існує 5 рівнів задач; студентові завантажується відразу випадкова задача із 2-го рівня. Якщо студент не може розв’язати задачу, то він може у будь який час скористатись допомогою. Для цього йому потрібно натиснути на слово “Допомога”, після цього відразу на середину екрану переміститься меню (рис. 5).

Рис. 5. Вигляд меню “Допомога”

У меню “Допомога”, якщо студентові потрібна формула або відомості з теоретичного матеріалу то він натискує “Теорія”, якщо потрібні приставки і множники для утворення десяткових і частинних одиниць натискує “Приставки”, якщо потрібні фізичні величини – “Фізичні величини”, якщо калькулятор – “Калькулятор”.

Відповідь учень вносить в текстове поле “Вкажіть відповідь” і натискує кнопку “Підтвердити”. У разі не вірної відповіді на екрані з’являється повідомлення (рис. 6).

Рис. 6. Вигляд монітора ЕОМ у момент введення невірної відповіді

Після того, як студент невірно розв'язав випадкову задачу із 2 рівня, йому завантажується випадкова задача із 1 рівня. Якщо студент не ввів правильної відповіді і для задачі 1-го рівня, то на екрані знову з'являється повідомлення (рис. 6), після якого з'являється інше повідомлення (рис. 7).

Рис. 7. Вигляд монітора ЕОМ після введення студентом на 1 рівні не правильної відповіді

У цьому випадку програма переходить на останню сторінку, яка повідомляє про те, що студент не виконав практичного завдання (рис. 8).

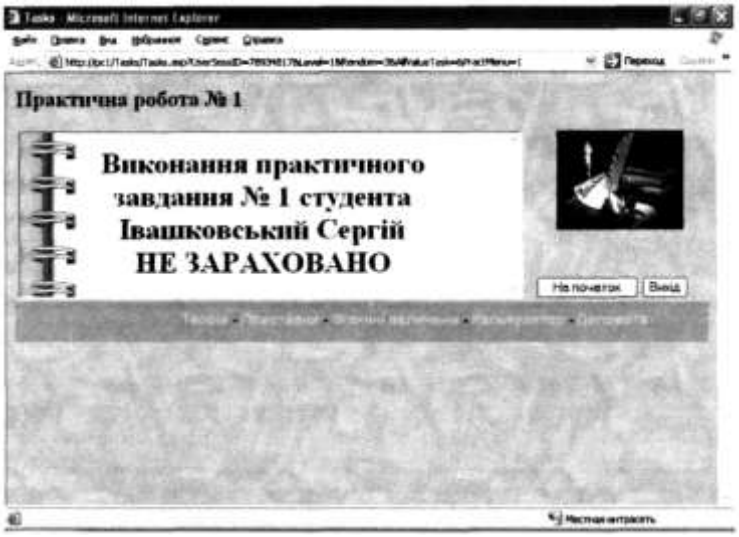


Рис. 8. Вигляд монітора комп'ютера у момент повідомлення про не виконання практичного завдання

Студент може повністю вийти із програми, натискуючи кнопку "Вихід", або спробувати ще раз виконати практичне завдання натискуючи кнопку "На початок", програма знову відкриє першу сторонку для введення даних (групи, прізвища і практичного завдання). Якщо студент правильно введе відповідь на рівні 1-4 то відкриється вікно (рис. 9) і програма завантажує випадкову задачу із вищого п'ятого рівня.

Рис. 9. Вигляд монітора ЕОМ у момент введення правильної відповіді

На 5 рівні програма завантажує три обов'язкових задачі. Після введення правильних відповідей і для цих 3-х випадкових задач студентові зараховується виконання практичного завдання. Відкривається вікно, яке про це його повідомляє (рис.10).

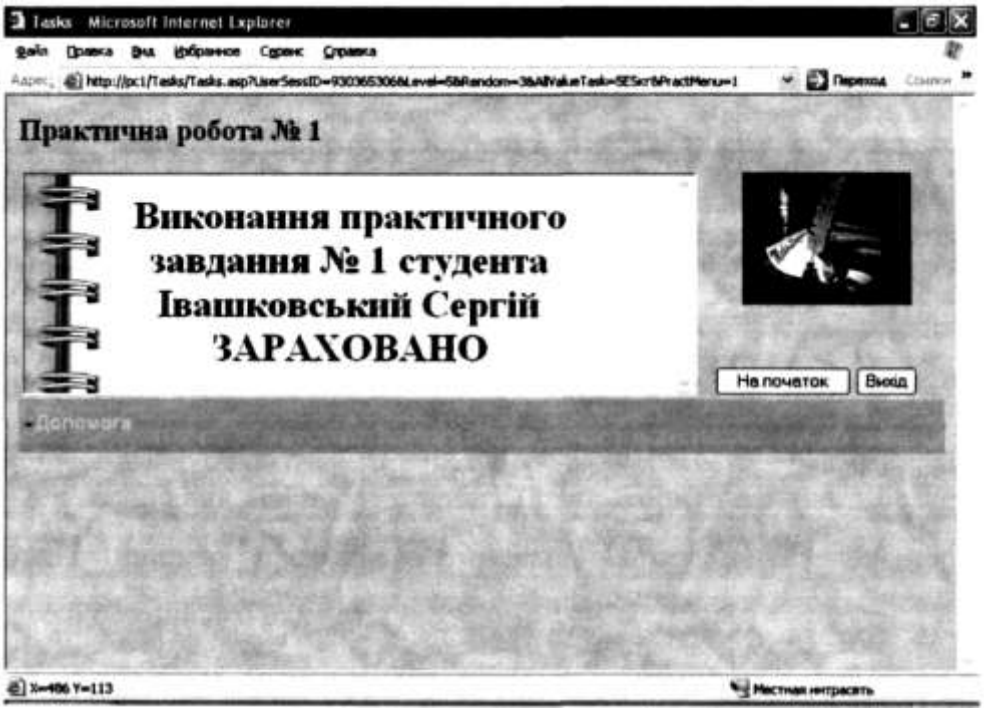


Рис. 10. Вигляд монітора комп'ютера в момент повідомлення про виконання практичного завдання

У цьому вікні є також 2 кнопки "Вихід" і "На початок". Якщо студент не бажає виконувати більше практичних завдань, він натискує кнопку "Вихід". Якщо він знає, що може виконати ще принаймні одне практичне завдання, то натискує "На початок".

Усі дані про виконання практичних завдань заносяться учителеві на комп'ютер-сервер до електронного журналу, де він може спостерігати за роботою студентів.

Роблячи висновок зазначимо, що, застосування комп'ютера дозволяє:

– надати викладачу можливість працювати індивідуально з будь-яким студентом, не порушуючи навчального процесу всієї групи;

– надати можливість студентам працювати індивідуально за своїм варіантом, тим самим зробивши роботу студентів самостійною;

– наприкінці заняття оцінити кожного студента індивідуально з наданням можливості поліпшити свої результати і зафіксувати їх в електронному журналі;

– працювати, при потребі, з усією групою, виводячи на екрані колективного користування дані для обговорення чи детального пояснення.

Література:

1. Чорномаз О.В., Сумський В.І. Розв'язувачі – одна із форм допомоги ЕОМ студентам // Наукові записки: Педагогічні науки. – Випуск 51. – Ч. ІІ. – Кіровоград, 2003. – С.186-192.

2. Сумський В.І. Практикум розв'язування задач з загальної фізики (з комп'ютерною підтримкою). – Вінниця, НІПАН, 2001. – 120 с.

3. Сумський В.І. ЕОМ при вивченні фізики. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 184.

4. Жалдак М.І. Комп'ютер на уроках математики: Посібник для вчителів – К.: Техніка, 1997. – 303 с.

5. Жук Ю.О. Розв'язування дослідницьких задач з фізики з застосуванням нових

інформаційних технологій: Автореф. дис. канд. пед. наук. – К., 1995. – 23 с.
6. Жук Ю.О. Викладання фізики і нові інформаційні технології навчання // Фізика та астрономія в школі, – № 1, 1997. – С. 13-16.
7. Жук Ю.О. Викладання фізики і нові інформаційні технології навчання // Фізика та астрономія в школі. – № 2, – 1996. – С. 2-5.
8. Чорномаз О.В. Інформаційна технологія навчання на практичних заняттях з фізики // Мат. науково-практичної конференції "Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівці методологія, теорія, досвід, проблеми". – Київ-Вінниця, 2002. – С. 462-468.
9. Дощич О.О., Лезнівський В.І., Сумський В.І., Чорномаз О.В. Практичні заняття з фізики в ЗОШ в ЕОМ // Наукові записки. Серія фізика і математика. – Випуск 1. Вінниця, 2002. – С. 176-187.

УДК 378.147

О.В. Чубарук, Ж.В. Потапова
м. Біла Церква

ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Одним із провідних завдань сучасної системи освіти є створення такого освітньо-розвивального середовища, у результаті взаємодії з яким учасники навчально-виховного процесу мають можливість максимально повно реалізувати свій інтелектуальний, соціальний, фізичний потенціал.

Розглянемо особливості організації вивчення загальноосвітніх дисциплін у вищому навчальному закладі І рівня акредитації. Відзначено, що навчання в системі вищої освіти передбачає врахування специфіки майбутньої професійної діяльності й побудову навчального процесу з опорою на ті навчальні дисципліни, які є профілюючими. Предметом нашого дослідження є особливості вивчення української літератури студентами спеціальності "Педагогіка і методика середньої освіти. Образотворче мистецтво та художня праця". Оскільки переважаючим для студентів цієї спеціальності є образне сприйняття дійсності, ми вважаємо за необхідне таку організацію навчальної діяльності студентів даної спеціальності, яка враховує їхні індивідуально-типологічні особливості.

У розгляді даної проблеми спираємося на дослідження Пєхоти О.М., Селевка Г.К., Гузєєва В.В., Ішмуратова І.Т., Калініної Л.М., Дорошенка Ю.О., Кларіна М.В., Лийметс Х.Й., Обрізан К.М., Полат О.С., Чечель І.Д. із проблем сутності та особливостей застосування сучасних освітніх технологій. Потребують з'ясування наукові та практичні аспекти впровадження інформаційних технологій навчання у поєднанні з іншими сучасними освітніми технологіями, що забезпечують розвиток особистісного потенціалу в системі професійної освіти.

Метою статті є науковий аналіз можливостей застосування сучасних освітніх технологій у навчальному процесі ВНЗ І рівня акредитації, а також аналіз методики організації проектної діяльності і використання результатів досліджень студентів у курсі вивчення української літератури.

У центрі уваги педагогів-практиків знаходиться проблема організації спільного пошуку у процесі навчання на основі впровадження дослідницької діяльності, зокрема – використання методу проектів як технології мотивованого навчання.

Основною метою методу проектів є підготовка студентів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

Застосування методу проектів сприяє реалізації таких педагогічних завдань:

- інтенсифікації навчально-виховного процесу, підвищенню його ефективності та якості;
- побудові відкритої системи освіти, яка забезпечує кожному (дитині, студенту,

дорослому) власну траєкторію самоосвіти;

- системній інтеграції предметних знань;
- розвитку творчого потенціалу студента, його здібностей до комунікативних дій;
- розвитку умінь експериментально-дослідницької діяльності;
- формуванню інформаційної культури студентів;
- реалізації соціального замовлення, обумовленого інформатизацією сучасного суспільства (в тому числі – підготовці користувачів засобів нових інформаційних технологій) [7, 169].

Широкі можливості для вирішення проблем, що стоять перед сучасною системою освіти, відкриває проектна діяльність студентів, спрямована на становлення особистості дитини, яка передбачає застосування активних форм навчання.

Проект – це спеціально організований педагогом і виконаний студентом (або творчою групою) творчий інтелектуальний продукт, який передбачає реалізацію комплексу дій, виконавець яких самостійно обирає алгоритм та засоби розв'язування поставленого завдання, несе відповідальність за свій вибір і результат праці. Сучасні дослідники розглядають метод проектів як педагогічну технологію, орієнтовану не на інтеграцію фактичних знань, а на їхнє застосування і надбання нових (у тому числі шляхом самоосвіти) [8].

Метод проектів має на меті:

- *навчити*:

- самостійному досягненню поставленої мети, конструюванню отриманих знань;
- передбачати міні-проблеми, які належить при цьому вирішити;

- *сформувати уміння та навички*:

- орієнтуватися в інформаційному просторі: знаходити джерела інформації та вміння її обробляти;
- дослідницької роботи, навчального спілкування у творчій групі;
- презентації отриманих знань і досвіду.

Проект як метод навчання – реально існуюча проблемна ситуація, яка обирається студентами саме тому, що їм цікаво самостійно знаходити шляхи повного або часткового її вирішення. Тематика проектів визначається практичною значущістю та доступністю їх виконання. Поставлена проблема має приваблювати формулюванням, стимулювати бажання та необхідність самостійної дослідницької діяльності студента.

Проект може бути *підсумковим*, коли за результатами його виконання оцінюється рівень навчальних досягнень із вивченої теми, і *поточним*, коли шляхом самоосвіти та через проектну діяльність опрацьовуються окремі тематичні модулі.

Навчальні проекти різноманітні *за терміном виконання* – від проекту на заняття до проекту на весь навчальний рік; *за кількістю учасників* – проектування може бути індивідуальним і груповим; *за складом його учасників* – з одного або різних закладів освіти; *за віковими категоріями* – у проекті можуть брати участь представники різного віку; *за застосуванням* – для вивчення різних тем із одного предмета, бути міжпредметними, виходити за межі навчальної програми.

На практиці найчастіше застосовуються змішані типи дослідницьких і творчих проектів, але кожен із них має чітко визначені терміни виконання, кількість учасників, дотримується послідовність етапів виконання відповідно до обраного алгоритму [13].

Застосовуючи у своїй навчальній діяльності метод проектів, студенти опановують всю технологію вирішення завдань – від постановки проблеми до презентації результату.

Методика роботи над проектом передбачає послідовне виконання таких етапів:

- етап планування роботи над проектом;
- аналітичний етап;
- етап узагальнення;
- етап презентації отриманих результатів роботи над проектом [9].

Найскладнішим елементом впровадження в навчальний процес дослідницьких проектів є організація цієї діяльності на підготовчому етапі. Розробка таких проектів вимагає продуманої структури, визначеної мети, обґрунтування актуальності предмета дослідження,

визначення джерел інформації, вибору алгоритму та методів його реалізації, прогнозування очікуваних результатів. Дослідження, яке проводиться із застосуванням методу проектів, повинно мати структуру, аналогічну науковому дослідженню.

Визначальною відмінністю проектного навчання від традиційного є самостійність дослідницької діяльності студентів. Викладач при такому методі навчання виконує роль консультанта.

Із метою успішної реалізації проекту викладачеві (групі викладачів) необхідно визначити :

- навчальну мету даного проекту, можливості його методичного і дидактичного забезпечення;
- число учасників проекту (індивідуальний, група студентів, курс і т. д.);
- навчальні предмети, в рамках яких буде здійснюватися даний проект ;
- керівників проекту (одного педагога або групу педагогів);
- терміни виконання окремих етапів проекту;
- джерела для пошуку необхідної інформації (бібліотека, консультації, лекції, анкети, бесіди, спостереження, телебачення, Інтернет, список рекомендованої літератури, варіанти спілкування з освітніми, науковими й іншими установами) [12, 92].

Саме активні підходи до навчання, застосування методу проектів якнайкраще вирішують завдання сучасної системи освіти. Активне включення у створення тих або інших проектів дає можливість всім учасникам навчально-виховного процесу посилити мотивацію необхідності освіти, створити умови для творчої діяльності студентів, педагогів, їх співпраці, розвивати здібності до активної практичної діяльності, освоювати нові способи людської діяльності, сприяти демократизації навчально-виховного процесу.

Формами діяльності творчих груп викладачів і студентів є створення інформаційних навчальних проектів, в основу яких покладена гіпертекстова технологія (електронні посібники, довідники із навчальних предметів, методичні розробки з теми), демонстраційних (із використанням засобів мультимедійних технологій), контролюючих (тестових) програм у середовищах програмування [6, 158], розробка та розміщення у глобальній (локальній) мережі інформаційних (тематичних) Web-сайтів навчальних закладів із використанням спеціальних редакторів документів HTML.

Для прикладу розглянемо систему роботи над створенням інформаційно-тематичного Web-сайту з вивчення творчості Уласа Самчука.

Робота над створенням сайту розпочалася із прогнозування напрямів дослідницької діяльності. На початковому етапі варіанти напрямів дослідницької роботи проектувалися групою викладачів. Така діяльність обумовлена потребою в реалізації системної інтеграції предметних галузей знань, яка об’єктивно сформувалася в процесі навчальної діяльності студентів педагогічного училища із спеціальності “Педагогіка і методика середньої освіти. Образотворче мистецтво та художня праця”.

Створення інформаційно-тематичного Web-сайту забезпечило можливість інтеграції знань та навичок студентів із предметів образотворчого циклу, української літератури та інформатики. Координаторами проекту стали ініціатори ідеї створення сайту викладачка інформатики Потапова Ж.В., викладач української літератури Чубарук О.В. До реалізації проекту були залучені студенти інших спеціальностей перших курсів педагогічного училища, роботу яких координувала викладач української літератури Шкаровська Т.В.

Технологія інформаційно-тематичного Web-сайту була розроблена та реалізована студентом IV курсу спеціальності “Початкове навчання” Малишком Артемом Вікторовичем під керівництвом викладача інформатики Потапової Ж.В.

Напрями дослідницької роботи змінювалися залежно від інтересів, які виявляли студенти у проектній діяльності.

У остаточному варіанті дослідницька робота над створенням сайту здійснювалася за такими напрямами:

1. “Літописець у художній формі” (біографія Уласа Самчука).
2. “Книга днів Марії” (хронологія життя Марії).
3. “Волинська тиха сторона...” (народження Марії).
4. “Село, неначе писанка...” (тема християнської і народної моралі).

5. “Люди, з якими судилося ділити долю і недолю мого життя” (влада, державна політика).
6. “Лишився вірним народові й землі, звідки взяв своє фізичне, духовне й національне коріння” (національна ідея).
7. “... не заставиш любити. Серця не змусиш битися так, як це тобі заманеться” (Гнат – Марія).
8. “Май, працюй і доробляйся, щоб твої діти і внуки мали...” (земля і праця).
9. “... любить його, опікає, огріває. Навколо сонячно і блакитно...” (Марія – Корній).
10. “Чую біль твій, біль матері...” (тема материнства).
11. “Бачу, чую, переживаю...” (Улас Самчук і його роман “Марія”).

Напрями дослідницької роботи поєднують у собі чотири площини:

1) Улас Самчук – автор роману (напрями 1, 11).
2) Постать Марії (напрями 2, 3).
3) Проблематика роману (напрями 4, 5, 6, 8).
4) Галерея образів (напрями 7, 9, 10).

Площина “Улас Самчук – автор роману” передбачала пошук інформації в мережі Інтернет, бібліотеці; знайомство, аналіз і відбір, обробку й узагальнення такої інформації.

Площина “Постать Марії” є ключовою для розгляду інших проблем. Студентам пропонувалося здійснити аналітичне дослідження: визначити етапи життя Марії, звести аналітичну інформацію в хронологічну таблицю. Інше завдання передбачало створення малюнків до пейзажів, описаних на початку твору. Із таких пейзажів постає комплекс проблем, що піднімаються автором у творі.

Наступна площина – “Проблематика роману” – спрямована на розгляд сутності проблем, що представлені в романі.

Остання площина – “Галерея образів” – спрямовує студентів на осмислення сутності образів роману та взаємостосунків між ними.

Форми проведення дослідницької роботи різноманітні: галерея малюнків, аналітичні дослідження, моделювання, пошук літературних джерел, робота з текстом твору, мікродослідження (спогади очевидців про голодомор в Україні), мінітвори-роздуми тощо.

Робота над дослідницькими проектами передбачала забезпечення кожному учаснику можливості реалізувати власну траєкторію ставлення до подій та героїв, зображених у романі, вироблення світоглядних моральних переконань.

У ході роботи виникла потреба об’єднання студентів у групи на основі особистісних виборів напрямів проектної діяльності. Самоініціювання створення таких груп обумовило визначення координаторів реалізації кожного окремого напряму з числа студентів.

Студентами-координаторами стали найактивніші представники кожної групи, які організували роботу учасників проекту над темами мікродосліджень, обговорення напрацювань, їх аналіз, доопрацювання, збір та підготовку до розміщення на Web-сайті.

Сучасні вимоги до освіти впродовж життя орієнтовані на реалізацію провідних принципів освіти XXI століття: навчитися пізнавати, навчитися діяти, навчитися жити разом, навчитися не залишати незатребуваними жодного із талантів, схованих ніби скарб у кожній людині. Вважається, що доти, поки позитивні зміни не утвердяться в системі освіти, вони не знайдуть свого поширення в усьому суспільстві. Таким чином, одним із важливих завдань сучасної освіти є навчити людей співпрацювати. На вирішення цього завдання спрямоване інтерактивне навчання.

В інтерактивному навчанні дотримуються принципу: *розкажи мені – і я почую, покажи мені – і я побачу, залучи мене – і я зрозумію.*

Інтерактивне навчання передбачає відмінну від традиційної моделі організаційно навчального середовища (схема 1). Традиційна модель передбачає, що педагог знаходиться перед аудиторією і над аудиторією, учасники обмежені в спілкуванні, не бачать один одного, що не створює умов для співпраці.

Модель “педагог + педагог (студент-асистент)” прийнятна для проведення бінарних (інтегрованих) занять. Така модель передбачає залучення студентів як асистентів, помічників

у організації навчальної діяльності учасників заняття.

Наступні дві моделі “Педагог у колі (учасник заняття)” та “Півколо” передбачають спілкування у колі. Столи доречно розмістити по периметру аудиторії, а стільці розташувати колом всередині утвореного прямокутника. Будь-який фізичний предмет є перешкодою до міжособистісного спілкування, тому в тих ситуаціях, коли навчання передбачає усне спілкування, варто організувати обговорення навчальних проблем у колі. Якщо педагог змінює свою позицію в аудиторії разом з іншими учасниками, то така взаємодія відповідає схемі “Педагог у колі”. У такому випадку педагог працюватиме із студентами як учасник тієї або іншої групи. Якщо позиція педагога залишається незмінною в аудиторії (він знаходиться перед учасниками, не є членом певної групи), така взаємодія відповідає схемі “Півколо”.

Модель “Педагог-арбітр (експерт, медіатор)” є прийнятною на тих етапах заняття, які передбачають проведення диспуту або дискусії.

Проведення диспуту має на меті напрацювання системи підходів до вирішення проблеми (проблемної ситуації, проблемного питання), але це – одна система, єдина сукупність підходів. Дискусія передбачає наявність двох або більше груп, кожна з яких має свій погляд на літературний процес, явище, твір, персонаж, проблему тощо. Завданням кожної групи є обґрунтувати свою позицію, довести право на існування певної думки, твердження. Кожна група обстоює докази щодо можливості існування сформульованого ними судження, підкріплюючи його посиланням на текст твору, літературні публікації, матеріал інформаційних мереж, власною аргументацією. У такий спосіб реалізуються принципи гуманізації та гуманітаризації освіти.

Модель “Педагог-фасилітатор (помічник, рецензент)” пов’язана із самостійною роботою груп над проблемами. Це може бути робота в центрах. Педагог допомагає кожній групі, в якої виникають утруднення.

Інтерактивне навчання передбачає попереднє визначення правил, за якими організовуватиметься співпраця. Так, учні 11 групи спеціальності “Образотворче мистецтво” виробили такі правила співпраці:

- ✓ правило відкритих долонь (прохання зупинити дискусію, обговорення; знак “Увага!”);
- ✓ поважати кожну висловлену думку;
- ✓ заохочувати кожного до участі в дискусії;
- ✓ критикувати ідеї, а не людей;
- ✓ уважно слухати і намагатися зрозуміти думку інших;
- ✓ говорити по черзі (“одна станція в ефірі”).

Правила можуть бути різноманітними. Важливо, щоб вони були сформульовані як позитивні твердження, а не заборони (не перебивати, не заважати, не критикувати). Такі правила мають бути сформульовані самими учасниками та прийняті за їх згодою, виконувати роль регуляторів у процесі міжособистісної взаємодії.

На початку заняття або теми важливо визначити очікування, які мають учасники. Це можуть бути питання, відповіді на які шукає кожен або твердження, в яких визначаються потреби, оцінні судження, особистісні ставлення до предмета вивчення. Доречно визначення очікувань сюжетно пов’язати із наступними завданнями або підведенням підсумків. Це може бути роздатковий матеріал (пелюстки квітів, зернята, цвіт куща або дерева, окремі квіти тощо). При підведенні підсумків логічно звернутися до такого сюжетного ходу й продовжити його (розмістити на листках плоди, із квітів утворити віночок і на його стрічках розмістити підсумки, посіяти зернята тощо).

Розглянемо можливості застосування інтерактивних технологій на прикладі вивчення роману Уласа Самчука “Марія”. Роман присвячений українським матерям-трудівницям, які не мислили свого життя без землі. Вони вміли обробляти цю землю. Вчасно сіяли, і земля щедро обдаровувала їх новим урожаєм. Кожен учасник має зернятко, на якому пропонуємо записати питання, на яке ви шукаєте відповіді після прочитання роману “Марія”. Прикріпіть на аркуші ці питання.

Студенти самостійно працюють протягом кількох хвилин над визначенням очікувань, які промовляють вголос і прикріплюють на окремому аркуші. Важливо, щоб усі учасники заняття

визначили свої очікування. Як варіант може бути організовано визначення очікувань не всією аудиторією, а учасниками в групах. Такі групи мають бути сформовані попередньо до початку визначення очікувань. У практиці зустрічаємо випадки, коли очікування визначає педагог (мету, зміст, основні форми роботи на занятті). Звичайно, педагог також може визначити свої очікування, але не варто підміняти ними особистісне з'ясування кожним учасником потреб щодо участі в конкретному занятті або етапів роботи у вивченні певної теми.

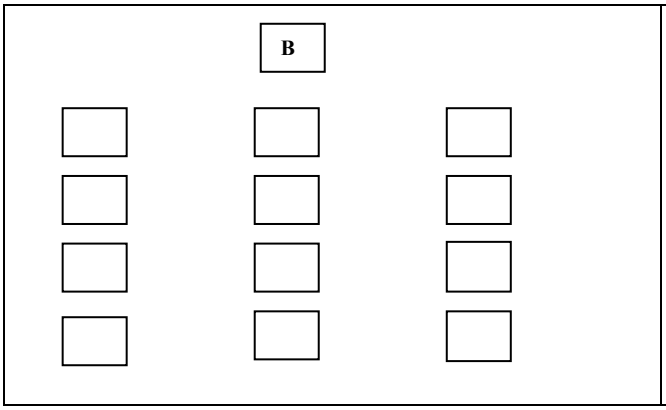
Наступним етапом заняття є об'єднання в пари або групи, яке можна здійснити за допомогою *технології "Навчаючи – учусь"*.

Учасники заняття одержують завдання: знайти партнерів по навчанню. Кожному видається дидактичний матеріал: цитати з твору У.Самчука "Марія". Необхідно обмінюватися один з одним інформацією про цитати з тим, щоб визначити, про кого з героїв твору йдеться.

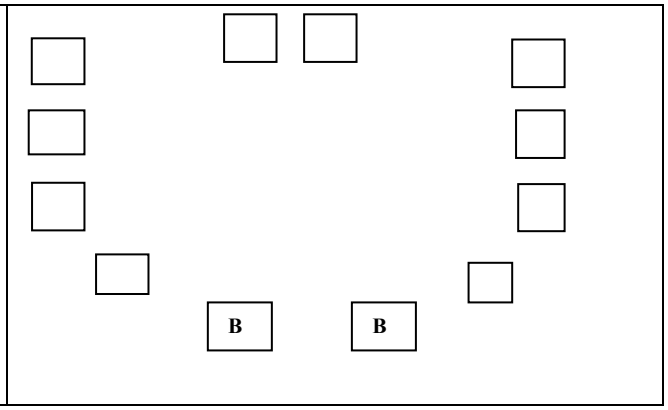
Схема 1

Схеми-моделі організації навчального середовища

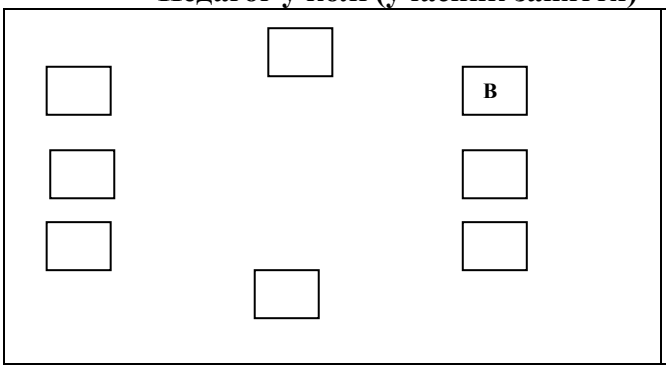
Традиційна модель



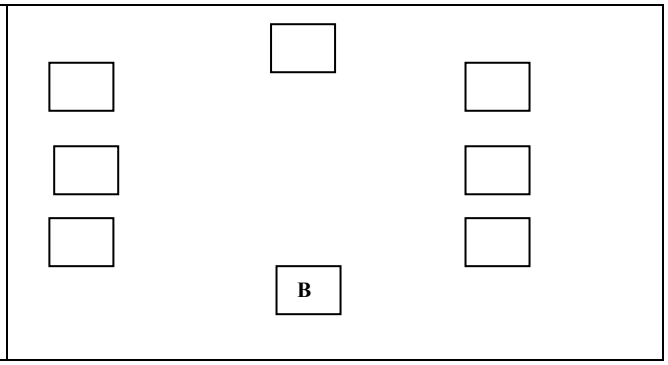
Педагог+педагог (студент-асистент)



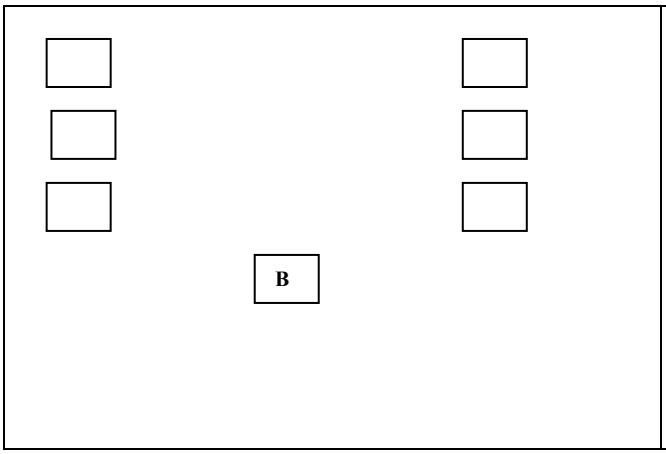
Педагог у колі (учасник заняття)



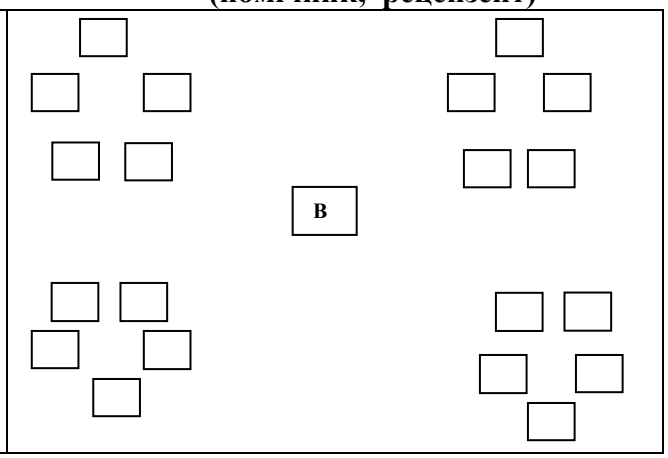
Півколо



Педагог-арбітр (експерт, медіатор)



Педагог-фасилітатор (помічник, рецензент)



Студенти об'єднуються в групи відповідно до того, про кого з героїв розповідається в одержаному дидактичному матеріалі. У процесі пошуку партнерів учасники обмінюються роздумами про персонаж, який представлено у змісті завдання.

Технологія "Навчаючи – учусь" створює можливість взяти активну участь у навчанні та передачі своїх знань іншим людям. Після того, як викладач пояснив мету технології і роздав картки із завданням, студенти знайомляться з інформацією, що міститься на картці. Якщо виникли запитання, учасники з'ясовують незрозуміле та перевіряють у педагога, чи правильно розуміють інформацію.

Наступний етап технології – ознайомлення зі своєю інформацією інших учасників, підготовка до передачі цієї інформації іншим у доступній формі. Завдання учасників полягає в тому, щоб поділитися та обмінятися інформацією з іншими, зробити вибір щодо питання, запропонованого викладачем. Об'єднавшись у групи, учасники обговорюють, про що дізналися від інших [11, 141-142].

Учасники груп одержують конверт, в якому містяться записи реплік, із яких група має скласти діалоги та розіграти їх у ролях. Репліки можуть бути записані на смужках паперу, які треба скласти у певній послідовності. Прогнозуючи, що в певній групі виникнуть утруднення, репліки діалогу можемо сформувати у вигляді частин, з яких складеться піраміда. У такий спосіб викладач полегшить роботу учасників групи над впорядкуванням діалогів.

Можемо передбачити спосіб ускладнення завдання: репліки діалогів розміщені на частинах розрізаних квадратів. Учасники мають скласти діалоги і розрізані фігури так, щоб утворилися квадрати.

Наступний етап роботи в групах – розігрування запропонованих діалогів у ролях.

Після виконання рольової гри (розігрування діалогів у ролях) студенти аналізують представлені ситуації, висловлюють свої міркування про події та ставлення до героїв. Застосування цієї технології сприяє навчанню через досвід та почуття. Учасники рольової ситуації мають чітко дотримуватися своєї ролі, співпрацювати із партнерами; уникати коментування діяльності інших, перебуваючи в ролі; ставитися до своєї ролі як до реальної життєвої ситуації. Важливо звернути увагу на те, щоб учасники вийшли з ролей після того, як завершили їх виконання [11, 142].

Використання розглянутих технологій є основою для заглиблення студентів у здійснення аналізу літературних образів. Роботу зі студентами можемо продовжувати, зберігши той же склад груп. Якщо викладач вважає за доцільне урізноманітнити роботу студентів, змінивши склад учасників груп, тобто прагне до створення максимально широкого кола спілкування студентів між собою протягом заняття, можемо скористатися технологією *"займи позицію"*. В аудиторії розміщені малюнки, які представляють епізоди, пов'язані з життям персонажів літературного твору. Завдання студентів полягає в тому, щоб визначитися: якого персонажа вони характеризуватимуть. Студентам пропонується розглянути малюнки, підготовлені до заняття. На основі власного вибору учасники об'єднуються в групи, які аналізують образи Марії, Гната, Корнія. Робота в групах передбачає використання матеріалів, представлених на інформаційно-тематичному сайті. Роботу груп очолюють студенти, які були координаторами відповідних напрямів проектно-дослідницької діяльності в період підготовки, розробки і створення Web-сайту.

Після напрацювання тез представлення літературного персонажу учасникам пропонується інтелектуальна розминка для розвитку кінестатичних здібностей. Це *вправа "створи К"*. На моніторі комп'ютера зображено частини квадратів. Завданням учасників є скласти із даних частин квадрати однакового розміру. Кожен квадрат, у свою чергу, складається із трьох частин. Якщо одні квадрати складені, а із інших частин не вдається скласти квадрати, то фігури потрібно скомбінувати по-іншому. Завдання виконано, якщо складено всі квадрати.

Таке завдання, окрім вищезазначеної мети, має ще й іншу (педагогічну): формування навичок командної роботи, вміння співпрацювати один з одним.

Вправа "створи К" є основою для застосування *технології "ажурна пилка"*. Учасники

груп продовжують роботу над характеристикою образів, переоб'єднавшись у експертні групи. Таке переоб'єднання спрямоване на залучення студентів до обговорення характеристики інших образів, які даною групою не аналізувалися. Кожен учасник групи обирає для себе квадрат. У різних групах типи квадратів однакові. Учасники об'єднуються в експертні групи відповідно до типів складених квадратів.

Корній

Гнат

Марія

Робота учасників експертних груп передбачає обговорення інформації, напрацьованої первинними групами, узгодження поглядів щодо аналізованих персонажів, вироблення спільних підходів до представлення напрацювань групи всій аудиторії, формулювання міркувань про персонажів з тих аспектів, в яких група не досягла згоди і учасники мають різні погляди й оцінки зображуваного автором [11, 144-145]. Робота експертних груп спрямована на формування цілісності мислення студентів щодо аналізу системи персонажів літературного твору.

Учасники експертних груп переоб'єднуються в первинні групи, у яких повідомляють та обговорюють нову інформацію, над якою працювали в експертних групах.

Первинні групи узагальнюють спільні висновки та рішення, що дозволяє опрацювати значну кількість інформації за короткий період та сприяє реалізації сутності *технології "навчаючи – вчусь"*. Підсумки роботи первинних груп репрезентуються загальній аудиторії студентів.

Розгляд проблематики роману здійснюємо на основі аналізу результатів проектно-дослідницької діяльності студентів у третій площині. Роботу студентів організовуємо в групах, склад яких визначився в період створення Web-сайту. Учасники груп представляють узагальнені напрацювання з проблем: земля і праця, поєднання християнської і народної моралі, влада і державна політика, формування національної ідеї. При цьому учасники використовують матеріали проектно-дослідницької діяльності студентів інших груп педагогічного училища, які представлені на інформаційно-тематичному сайті.

Найбільшу увагу приділяємо розгляду проблеми влади і державної політики. У ході роботи обговорюються питання:

– Чи є доцільним насильне впровадження колективних форм господарювання?
– Як пережили голодомор члени вашої родини?
– Чи втрачають актуальність слова героїв Уласа Самчука: "Дайте нам землі! Той, хто дасть селянам землю, той здобуде душу народу!"
– Ваше ставлення до процесів приватизації землі, її результатів та здійснення аграрної реформи в Україні.

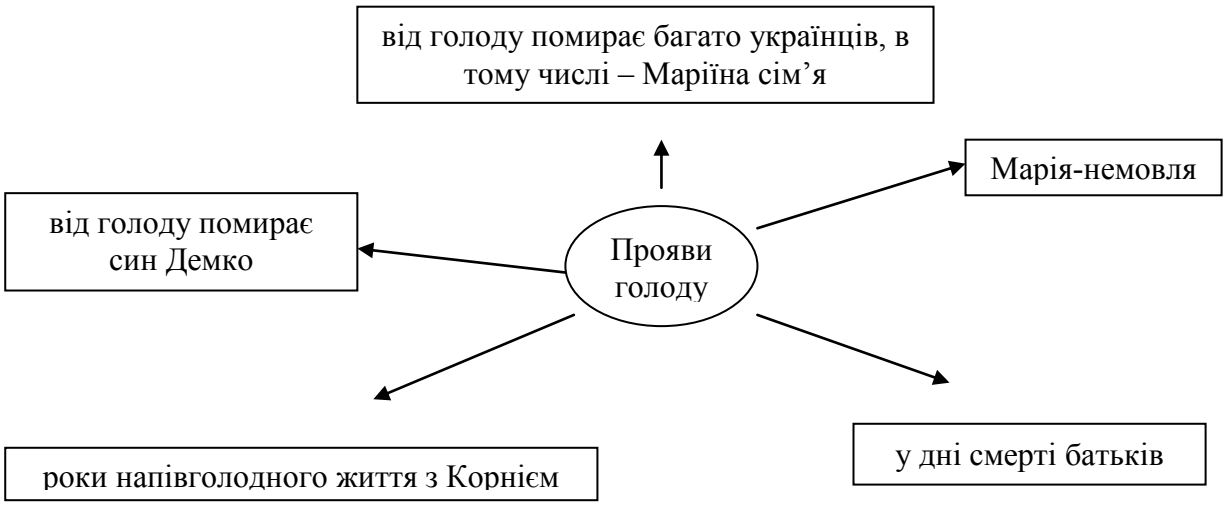
Підводячи підсумки вивчення теми, звертаємося до очікувань, визначених на початку заняття. Аналізуємо, які питання лишилися поза нашою увагою на занятті, обговорюємо їх.

На завершальному етапі застосовуємо *технологію "мікрофон"*. Студенти мають висловити свої міркування з питання: "До яких узагальнень ви прийшли після завершення роботи над романом Уласа Самчука "Марія". Технологія "мікрофон" передбачає дотримання учасниками таких правил: говорити конкретно, лаконічно, по черзі; уникати коментування й оцінювання міркувань та суджень інших учасників [11. 142].

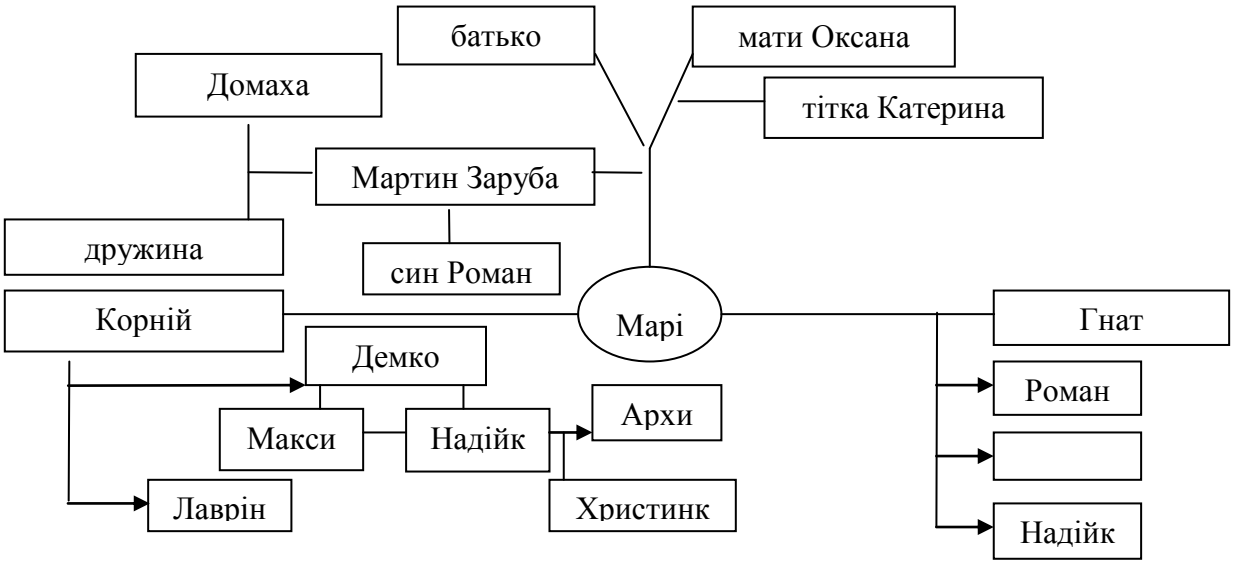
Пропонуємо студентам систематизувати знання з теми у вигляді логіко-смислової моделі. Спочатку організовуємо роботу груп над виробленням моделей з окремих проблем. Логіко-смислова модель поєднує аспекти різних проблем, що сприяє формуванню цілісності знань учнів з теми.

Роботу групи над проблемою "влада і державна політика" узагальнено у схемі 2, яку напрацьовано у ході застосування *технології "коло ідей"*.

Схема 2



Роботу груп студентів над проблемами площини "Галерея образів" узагальнює така модель:



Роботу над площиною "Постать Марії" узагальнює визначення хронології життєвих етапів героїні:

1862 р. – народження Марії.
1868 р. – смерть батька і матері.
1868-1871 рр. – життя у тітки Катерини.
1871-1878 рр. – в наймах у Мартина Заруби.
1878 р. – розлука з Корнієм, який пішов служити матросом у царську армію.
1879 р. – одруження з Гнатом.
1885 р. – смерть Надійки.
1886 р. – Марія йде до Корнія.
1890 р. – народження Демка.
1904 р. – народження Максима і Надійки.
1905 р. – Корній іде на війну, підпал Гнатом Маріїної хати.
1907 р. – народження Лавріна.

1914 р. – Демко йде на службу в царську армію.
1933 р. – смерть Лавріна, Христинки, Надії, Максима, Корнія, Марії.

Таким чином, на основі результатів проведеного нами дослідження можемо стверджувати, що застосування проектно-дослідницької діяльності студентів щодо розробки інформаційно-тематичного Web-сайту з вивчення творчості Уласа Самчука в поєднанні з використанням інтерактивних технологій навчання сприяє розкриттю індивідуальних творчих здібностей кожного студента, зростанню рівня пізнавальної активності, зануренню в зміст навчальної теми, формуванню інтегративних навичок роботи над темами досліджень, прояву міжпредметної компетенції в інформаційному середовищі, розвитку загальної та інформаційної культури учасників проекту.

Використання інформаційних технологій навчання має поєднуватися із утвердженням авторської технології (персонал-технології), яка ґрунтується на знанні, творчому осмисленні та впровадженні сучасних освітніх технологій, що обираються педагогом, відповідно до особливостей творчого стилю його педагогічної діяльності та специфіки навчального матеріалу й індивідуально-психологічних особливостей студентів, з якими педагог співпрацює.

Наступними аспектами нашого дослідження буде розробка матеріалів щодо застосування інформаційних технологій навчання у поєднанні із технологією навчання як дослідження, технологією формування творчої особистості, інтерактивними технологіями навчання в курсі вивчення предметів гуманітарного профілю, а також підготовка педагогів у курсовий та міжкурсовий періоди підвищення кваліфікації до розробки та впровадження таких технологій.

Література:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Гузеев В.В. Интерактивные приёмы // Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с.
3. Калініна Л.М., Дорошенко Ю.О., Лапінський В.В. Інформаційні ресурси як складова управління загальноосвітнім навчальним закладом // Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи. / За ред. В.М.Мадзігона, Ю.О.Дорошенка. – Київ: Педагогічна думка, 2003. – С.120-140.
4. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12-18.
5. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке. – М.: Знание, 1975. – 62 с.
6. Обрізан К.М. Програмні засоби навчального призначення.// Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи / За ред. В.М.Мадзігона, Ю.О.Дорошенка. – Київ: Педагогічна думка, 2003. – С.156-165.
7. Пєхота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М. та ін. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / За заг. ред О.М.Пєхоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
8. Полат Е.С. Метод проектов в современной школе. // Информатика и образование. – 2001.– № 4. – С. 18-20.
9. Радионова В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование. // Информатика и образование. – 1996. – № 2. – С. 14-15
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
11. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко / За ред. О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2003. – 192 с.
12. Чечель И.Д. Педагогическое проектирование: от методологии к реалиям. // Информатика и образование. – 2001. – №1. – С. 7-9.
13. Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. – Москва: Наука, 1998. – 218 с.

УДК 378.147.784

Ж.В. Штепа, І.В. Пацкань
м.Вінниця

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ "ПРАКТИКУМ З ШКІЛЬНОГО ПІСЕННОГО РЕПЕРТУАРУ"

Формування музичної культури школярів є головним завданням сучасної музичної педагогіки. Учитель має розвинути чутливість і потяг дітей до музики, ввести їх у світ добра й краси, відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань, навчити захоплюватися неповторністю музичних творів.

Суттєого значення в цьому процесі набуває вміла й цілеспрямована музично-освітня робота вчителя, який має орієнтувати учнів на осмислення інтонаційно-пластичних витоків музики, самостійну інтерпретацію художнього світу твору. Шлях, що стимулює творчість, фантазію і пошук – один із найефективніших: він вчить дітей мислити, пізнавати природу музики, її виразну силу і взаємозв'язок з навколишнім життям.

Музика має сприйматися як живе й захоплююче мистецтво, тому таким же живим і захоплюючим має бути навчання.

Ефективність музичного навчання і виховання значною мірою залежить від особистості вчителя, його світогляду і професійної підготовки, педагогічного таланту і майстерності, багатства інтелекту і душевної чуйності, громадянської позиції.

Багатогранна музична діяльність в школі вимагає складних за своєю структурою прогресивних якостей. Без засвоєння комплексу спеціальних знань, вмінь та навичок, необхідних у практичній музично-педагогічній діяльності, неможливе повноцінне оволодіння професією. Курс "Практикум з шкільного пісенного репертуару" – це одна із дисциплін, що формує професійну здатність студентів.

Мета курсу – виховати висококваліфікованого фахівця, здатного вирішувати важливі завдання музичного виховання в такому виді музичної діяльності, як хоровий спів; прищепити необхідні диригентські вміння та навички, а також навчити методам і прийомам роботи з шкільним колективом або ансамблем.

Успішному вирішенню цих завдань сприяють міжпредметні зв'язки, що забезпечують комплексну фахову підготовку студента, а також пояснюють його професійно-педагогічну спрямованість.

Знання, здобуті студентами з дисциплін музично-теоретичного циклу (сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних форм, музична література) та з спеціальних дисциплін (вокал, диригування, хоровий клас, музичний інструмент), є основою для практичних занять. На заняттях з курсу "Практикум з шкільного пісенного репертуару" студенти самостійно підбирають два твори з шкільного репертуару (один з супроводом, другий без супроводу) і розучують їх.

Умовою формування хормейстерських умінь є вихована у студентів потреба вести спостереження за методами і прийомами розучування хорового твору, що застосовується на хорових заняттях викладачем-хормейстером. На репетиціях курсового хору хормейстер пояснює студентському хору зупинки співу, звертає увагу на недоліки у звукоутворенні, інтонації, дикції, метроритмії, застосовує спеціальні вправи, що сприяють виправленню помилок у хоровому виконанні. Всі ці методи і прийоми роботи над хоровим твором є основою в подальшій самостійній практичній діяльності студентів.

Використовуючи хоровий спів як засіб музичного виховання учнів, перед майбутнім вчителем постають розв'язання наступних завдань:

1) вивчати кращі зразки українського пісенного фольклору та їх практично використовувати на уроках музики та в позакласній роботі;

2) виховувати дітей на національно-ладових особливостях народних мелодій;

3) виховувати у дітей інтерес та любов до хорового співу;

4) виховувати та розвивати емоційний відгук на музику;

5) виховувати та розвивати естетичний смак;

6) розвивати голос, формувати естетичне природнє звучання, розширюючи діапазон;

7) прищеплювати вокально-хорові навички, як основу для досягнення виразного, грамотного і художнього виконання.

Наукою доведено, що справжнє виховання та творчий розвиток дітей є глибоко національним за сутністю, змістом, характером та історичним покликанням. Проникнення дітей у глибини народної творчості сприятиме наближенню їх до сформованих протягом віків уявлень про сутність людини, її духовність, красу та гармоній навколишнього світу. Видатний український композитор та педагог К.Г. Стеценко писав: "Ми повинні черпати цю красу з великої скарбниці української народної творчості,... черпаючи все, щоб могло закинуту в чисту душу дитини ті найвищі ідеї, утворення і здійснення яких в житті принесло б народові і Вітчизні щастя і долю" [10, 300-301].

У хормейстерській практиці прийнято розрізняти такі етапи розучування хорового твору:

1) ознайомлення з твором;
2) розучування пісні;
3) технічне втілення художньої інтерпретації пісні;
4) художнє виконання.

Завдання першого етапу вивчення твору – вступна бесіда. Вступне слово має підготувати учнів до сприйняття пісні, зосередити слухову увагу, підготувати яскравіше, повніше її сприймання. Воно проводиться з урахуванням вікових особливостей дітей і може включати відомості про авторів, виконавців, події, які лягли в її основу. Розповідь учителя має бути лаконічною, емоційною і образною. Надмірно довге, навіть цікаве вступне слово знижує напруженість уваги при слуханні. Щоб не гальмувати активності дітей, не заважати самостійності у спостереженні за музичним процесом, воно не повинно містити те, що учні вже знають або можуть помітити самі [2, 45].

В основу характеристики музичного твору передусім слід покласти розкриття ідеї, задуму твору. Необхідно спиратися лише на свідчення самого композитора або його сучасників-музикантів і на ретельний та різнобічний аналіз даного твору. Художня характеристика, яку дає вчитель, повинна випливати з нього і повністю підтверджуватися музичним текстом. Учитель, який любить дітей, завжди знайде прості, щирі слова, які допоможуть учням почути прекрасне і неповторне в музиці твору, який слухається [5, 121].

У розповіді про музику треба дотримуватись міри у повідомленні яскравих фактів та прикладів.

Слово вчителя має бути своєрідним емоційним стимулом, який пробуджує чутливість до музики як безпосередньої мови душі. Воно має бути різноманітне за змістом. В одному випадку це розповідь про сам твір, про його зміст, в другому – про композитора або виконавця, в третьому – розповідь про історію його створення, у четвертому – пробудження емоційної пам'яті [3, 31].

У розмові про музику найважливіше ввести слухачів у ту атмосферу, в якій створювався той чи інший твір, розповісти про ті життєві обставини за яких композитор задумав і написав його.

Перед демонстрацією пісні вчитель може поставити перед учнями певні завдання, наприклад, відмітити ті місця пісні, які найбільше сподобалися учням, звернути увагу на заспів і приспів (схожі вони або ні), відмітити найбільш виразні побудови тощо.

Бесіда після показу пісні – це своєрідний аналіз, потрібний для того, щоб звернути увагу дітей на характер, зміст і побудову пісні, найяскравіші засоби виразності, зв'язок мелодії з літературним текстом, означити необхідні виконавські прийоми.

Майбутній учитель повинен уміти визначити гармонічний та ладо функціональний розвиток музично-тематичного матеріалу, чути структуру акорду, його розташування, сольфеджувати кожну партію окремо (горизонтально) і почергово (вертикально), переходити з однієї партії на іншу. Практичне втілення цих навичок і вдосконалення їх здійснюється при

вивченні творів з шкільного репертуару.

Одним з основних етапів роботи над дитячою піснею є показ твору. Це може бути шкільна пісня виконана під власний супровід або хорова партитура. Важливе значення в роботі має володіння музичним інструментом. Супровід пісні слід грати тихіше, ніж співати мелодію, щоб донести до слухачів текст пісні. Не можна допускати помилок в акомпанементі, зупинок, забування слів. Виконуючи пісню вчитель має дивитися на учнів і власною мімікою обличчя передавати її характер та настрій.

У процесі хорового співу постають різноманітні і складні навчально-виховні завдання: формування вокально-хорових навичок, вибір грамотних і цікавих прийомів розучування пісень, виправлення недоліків. До вокальних навичок належать: 1) співацька установка; 2) дихання; 3) звукоутворення; 4) звуковедення; 5) дикція.

Студентам під час розучування шкільного твору потрібно постійно звертати увагу хористів на співацьку установку, адже вона створює сприятливі умови для виразного співу, забезпечує зручне положення корпусу, голови, правильне відкривання рота під час співу.

Особливо слід звертати увагу на дихання. Уміння чи невміння дихати позначається на якості звуку, чистоті інтонування та на інших характеристиках хорового звучання. Студенти повинні знати, що співацьке дихання вирізняється від звичайного тим, що воно складається з короткого вдиху, миттєвої затримки дихання і тривалого видиху. Ряд дітей не вміє затримувати і зберігати дихання. Вони починають співати і на перших же звуках, випускають весь запас повітря. Виробляючи економне видихання можна використати різні життєві порівняння, при яких доводиться мінімально витрачати дихання.

Корисні для відчуття опори вокальні вправи стаккато на акцентованій голосній “а”, побудовані на зручній ділянці дитячого діапазону і вправи на чергування стаккато і легато без зміни дихання. В хоровому співі також використовується ланцюгове та загальне дихання (тобто по фразам). Студент у процесі розучування твору, де використовується ланцюгове дихання, повинен слідкувати, щоб звук не приривався і без поштовхів не починався і закінчувався. Потрібно орієнтувати учнів на доспівування до кінця музичної фрази у вправі чи в пісні. Вимога доспівувати мелодію правильним звуком до кінця фрази не передихаючи, підтримана показом вчителя, завжди дає хороші наслідки, якщо таке завдання на рівні можливостей дітей даного віку.

Видатний майстер співу О. Варламов пише, що “тривале дихання є однією з найважливіших переваг співака, і тому слід намагатися набути його ретельними вправами. Перші вправи в мистецтві дихання мають зводитися до того, аби зміцнити груди як шляхом звичайного виспівування нот, так і без голосу, вправляючись лише в тому, щоб брати дихання швидко й без шуму та утримувати його не більше, ніж на десять чи п’ятнадцять секунд; у подальшому можна продовжити до двадцяти і далі” [6, 180].

Велике значення в вокально-хоровій роботі має розспівування хору. Розспівування хору має чисто практичну мету. Правильно і систематично поставлені вокальні вправи – це школа для співаків хору з вокалу, ансамблю, гармонії, музичної теорії, щодо розвитку внутрішнього слуху, опанування важких місць засвоюваного репертуару.

У роботі з хором потрібно включати:

а) вправи на різні прийоми звукоутворення (легато, стаккато, нон легато);

б) вправи побудовані по щаблях: (знизу – вверх і в зворотньому напрямку);

в) виконання вправ, що допомагають у роботі артикуляційного апарату;

г) вправи на формування єдиної манери звукоутворення по всьому відрізку гами;

д) вправи побудовані на музичному матеріалі шкільної пісні.

Формувати в голосі дітей правильне звукоутворення та звуковедення – одне з головних завдань вокального виховання. В роботі з дітьми студент повинен добиватись вільного ненапруженого звукоутворення, пам’ятати, що напружений спів призводить до порушень вокальних функцій, а також утворює неприємне, антиестетичне враження. Студент повинен постійно стежити за звучанням та зовнішнім виглядом учнів і підбирати такий матеріал для співу, який би не стимулював крикливість і форсування звука. На початкових етапах роботи

бажано співати твори та вправи, де рух мелодії в низхідному напрямі, без великих стрибків, у спокійному темпі і ритмі.

Показником якісного виконання є інтонація, стрій та ансамбль. Рівень розвитку музичного слуху, володіння вокально-хоровими навичками, фізичний та емоційний стан співаків – все це є основою якісного строю та ансамблю в хорі.

Навички строю й ансамблю, а також розуміння диригентських жестів учителя, або керівника хору складають хорові навички. Студент, в процесі роботи над шкільним репертуаром, повинен вдосконалити свою диригентську техніку і зробити її доступною для сприймання дітьми. Студентам рекомендується використовувати робочий жест, тобто показувати рукою напрям руху мелодії, тактувати, відображати ритмічний малюнок, затримувати звучання, диригувати поза ритмом та темпом. Робочий жест передбачає короткий відхід від диригентської схеми. Його мета – сконцентрувати увагу співаючих на окремих особливо важких епізодах твору під час розучування.

Диригент може вільніше триматися на практичних підготовчих заняттях, під час вивчення шкільної пісні. Можна запропонувати будь-які прийоми: лічення вголос, вистукування, плескання в долоні, підхід до партії або груп співаків та інше. Труднощі звуковисотного малюнку мелодії (наприклад, коли є широкі мелодичні ходи), можна виділити і виконувати окремо у сповільненому темпі, зі словами і без них, диригентським жестом показати напрям руху мелодії.

Велике значення в роботі над шкільною піснею має правильний вокальний показ твору самим студентом. Він не обов'язково повинен мати винятковий вокальний голос, але він повинен добре володіти тим вокальним матеріалом, який має. Студент повинен грамотно показати дітям, як він досягає потрібного звучання, як він правильно відкриває рота, починає спів, як стоїть під час співу тощо. Отже, студент різними засобами пояснює мету, до якої треба прагнути і шлях, яким можна досягти цієї мети.

Перед тим, як приступити до роботи над вивченням твору, студент повинен досконало вивчити хорові партії, а також вміти показувати голосом будь-яку партію та проспівувати акорд (вертикаль), одночасно диригувати однією рукою та виконувати другою рукою на фортепіано одну або кілька партій.

Вокально-хорові навички прищеплюються в процесі вивчення пісенно-хорового репертуару, що поступово ускладнюється, а також за допомогою спеціальних вокально-хорових вправ. Вокальна вправа дає можливість звузити учбове завдання. Стислість вокальної вправи дозволяє повторяти її багато разів. Вправи потрібно добирати за двома принципами: 1) від простого – до складного; 2) за принципом контрасту. На початковому етапі і в наступних етапах навчання для розучування вокальних вправ рекомендується застосовувати такі методи: "сходинки", живий нотний стан, жести – символи, а також фонематичний метод і сольфеджування. Кожна вправа або розспівування повинна мати мету – розвивати дихання, дикцію й артикуляцію, діапазон, техніку співу, тембр і звучність голосу тощо. Студенти повинні пояснювати, як слід співати, який звук відтворювати, що потрібно до цього зробити, за чим уважно стежити під час співу. Перед тим як приступити до роботи над шкільною піснею, складні місця твору доцільно вичленити і використовувати в роботі як вправи, щоб досягти певної мети в звучанні.

При розучуванні шкільної пісні не повинно бути механічного поділу на технічну і художню сторону. Наприклад, при роботі над звуковеденням, диханням, характером звука можна пояснювати необхідність певних виконавських прийомів змістом твору. Насиченість звука, стаккато чи легато, поступове наростання звуку, його різні динамічні зміни, акцентування – усе це має випливати зі змісту і характеру пісні. Студент повинен ґрунтовно знати твір, який він має розучувати з хором, проаналізувати його художнє виконання як музикант і технічну роботу як спеціаліст-хормейстер.

Важливу роль в підготовці студента до роботи має розгорнутий план аналізу шкільної пісні, а також план репетиційної роботи, який студент складає на кожне заняття з хором. Консультацію йому надає викладач з диригування і викладач, який читає курс "Практикум з

шкільного пісенного репертуару”. Після кожного заняття студент і викладач аналізують роботу студента, щоб в майбутньому уникнути повторення зроблених помилок і знаходять методи подолання вокально-хорових труднощів.

Важливо націлювати роботу студентів на кінцевий виконавський результат. Завершальним етапом роботи над піснею є художнє виконання. Воно може проводитися в класі чи на позакласному заході, приурочуватися до певної події, підсумкового уроку чверті, заключного уроку-концерту. Концертні виступи особливо важливі для учнів, бо дають змогу відчути свої можливості, зв’язок співацького мистецтва з життям. Саме тому в шкільних програмах з музики передбачені уроки-концерти для батьків і вчителів, у яких поєднуються елементи як звичайного уроку, так і концертного виступу.

Важливе значення в розвитку виконавських здібностей і навичок дітей відіграє правильно підібраний шкільний пісенний репертуар. Він повинен добиратись з врахуванням особливостей розвитку голосу учнів різних вікових груп, а також відповідати їх психолого-фізіологічним особливостям. Добираючи репертуар для співу в класі чи в хорі, вчитель мусить звертати велику увагу на такі сторони твору:

1. Діапазон. Краще вибирати пісні, які знаходяться в так званій примарній зоні.
2. Теситура, тобто дільниця діапазону, яка найбільше використовується, повинна бути якраз у цій зоні.
3. Складність в інтонуванні, що залежить від характеру мелодійного руху, ладового положення. Відомо, що діатоніка легша, а хроматика складніша для виконання, що низхідний рух мелодії більш легкий для виконання, ніж висхідний, що стрибки з вокального боку являють велику складність.
4. Складність у диханні; тут має значення довжина музичних фраз, зручність для передихання або потреба в так званому ланцюговому диханні.
5. Темп. Середні темпи легші для виконання, швидкі й повільні – складніші.
6. Ритміка. Пунктирні ритми, нерівні поділення важче спокійний ритм, симетрична метрика, багато подібностей у ритмі побудувань – легші.
7. Вчитель звертає увагу на кількість голосів, на їх співвідношення, їх мелодійну виразність, гармонійну складність, а також на фактуру (гармонічну, мішану, поліфонічну) на те, наскільки вона легка чи складна для ансамблювання, тобто для узгодження в різних голосах динаміки, ритму, темпу тощо).
8. Важливим є питання – якого типу твір: а капелла чи з супроводом.

Правильно підібраний репертуар розширює художній кругозір, забезпечує естетичний вплив пісні на учнів, її швидке, свідоме й емоційне засвоєння, подальший розвиток музичних здібностей, художньо-образного мислення, виконавської майстерності.

Курс “Практикум з шкільного пісенного репертуару” вивчають студенти, які не мають до вузівської підготовки (музичне училище, педагогічне училище та ін.). Він має велике значення у формуванні та вдосконаленні професійних умінь та навичок, а також навчає методам і прийомам роботи з дитячим хоровим колективом або ансамблем. Після вивчення курсу студенти більш впевнено і успішно працюють з дітьми в школі під час активної педагогічної практики.

Література:

1. Апраксіна О.А. Методика викладання музики в основній школі. Навчально-методичний посібник – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 221 с.
2. Гродзенская Н.Л. Слушание музыки в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 45.
3. Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку. – М. Просвещение, 1969. – 77 с.
4. Коломоєць О.М. Хорознавство. Навчальний посібник. – К,: Либідь, 2001. – 167 с.
5. Локшин Д., Давыдова Е., Шацкая В. Уроки пения в 7-8 классах. – Л.: Госиздат, 1962. – С. 121.
6. Назаренко І. Искусство пения. – М., 1963. – С. 180.
7. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах. Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2001. – 271 с.
8. Раввінов О. Методика хорового співу в школі. – Вид. 2-е. – К.: Муз. Україна, 1971. – 124 с.
9. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі. Навчально-методичний посібник –

Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 270 с.
10. Стеценко К.Г. Спогади, листи, матеріали – К.: Муз. Україна, 1981. – С. 300-301.
11. Стулова Г.П. Хоровой класс: Теория и практика вокальной работы в детском хоре: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1988. – 126 с.

УДК 681.322

И.Ю. Шубин, А.П. Выродов
г. Харьков

ОБ ОДНОМ ПОДХОДЕ К ТЕКУЩЕМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ ОБУЧАЕМОГО В КОМПЬЮТЕРНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ

Введение. Качество образования в первую очередь определяется используемыми при его осуществлении учебно-методическими материалами. При компьютерном обучении такими материалами являются компьютерно-ориентированные дидактические системы (КОДС). В настоящее время прослеживается тенденция повсеместного широкого внедрения технологий дистанционного обучения, что предъявляет принципиально новые требования к КОДС. Одним из наиболее важных таких требований является реализация текущего моделирования обучаемого. Действительно, модель обучаемого является центральным элементом КОДС. Однако исследования в области различных аспектов текущего моделирования обучаемого в Украине только разворачиваются. Поэтому задача разработки целостного подхода к проведению такого моделирования обучаемого представляется наиболее актуальной в настоящее время. Кроме того, для соответствия требованиям дистанционного обучения КОДС должны эффективно использовать технологии и ресурсы глобальной компьютерной сети Интернет. Наиболее перспективной в данном отношении есть технология гипермедиа, которая сочетает в себе преимущества технологий гипертекста и мультимедиа, и позволяет создавать распределенные дидактические системы, способные эффективно осуществлять процесс обучения как одного, так и группы обучаемых. Таким образом, данная работа посвящена решению задачи текущего моделирования обучаемого на основе последних достижений в искусственном интеллекте и технологии гипермедиа.

Анализ подходов к текущему моделированию обучаемого. В [1] отмечено, что текущее моделирование обучаемого является элементом учебного процесса, который определяется как учебной деятельностью обучаемых, так и деятельностью обучающего. Другими словами текущее моделирование обучаемого представляет собой контроль в учебном процессе. Различные подходы к осуществлению текущего моделирования обучаемого изложены в работах [1-4]. Несмотря на обилие подходов к построению текущей модели обучаемого, можно выделить два класса таких моделей: фиксирующие и имитационные. Фиксирующие модели могут быть представлены в виде множества показателей состояния знаний и умений обучаемого. В отличие от данных моделей, имитационные модели воссоздают представления обучаемого о предметной области. В качестве примера простейшей текущей модели обучаемого можно привести обыкновенную оценку по определенной шкале (знает, не знает; 2, 3, 4, 5 и т.д.) Подобные модели получили название скалярных и могут быть получены с помощью тестирования обучаемого. Очевидно, что для повышения степени детализации картины состояния знаний обучаемого достаточно ввести по одному скаляру для каждого элемента, подлежащего контролю. Такие модели называются векторными и могут быть получены с помощью диагностики. Под диагностикой понимают способ управления учебным процессом, основанный на выявлении ошибок, допущенных обучаемом в процессе изучения предметной области. Причем, задачей диагностики является не выявление того, что знает/умеет обучаемый, а того, что именно он не знает/не умеет [1].

В процессе реализации обучения с помощью КОДС диагностика должна повторяться многократно. Результатом ее проведения и будет являться текущая или динамическая модель обучаемого. При использовании векторной модели, каждому элементу знаний предметной области ставится в соответствие компонента вектора, однозначна индицирующая, усвоил обучаемый данный элемент или нет. Полученный таким образом вектор описывает состояние знаний обучаемого в данный момент времени. Причем, общее число всех возможных состояний равно 2^n, где n – размерность вектора, равная общему числу изучаемых элементов знаний. Необходимо отметить, что при подсчете количества состояний использовался тот факт, что каждая компонента вектора принимает одно из двух логических значений. Однако это не всегда так. В самом деле, поскольку вектор является набором скаляров, а каждый скаляр может принимать значение из любого диапазона, то для каждой компоненты вектора может быть задан свой диапазон изменения или набор значений.

Заметим, что векторную модель еще также называют оверлейной [1]. Оверлейная модель показывает, насколько знания обучаемого соответствуют различным элементам знаний и умений предметной области, т.е. насколько они ее «покрывают».

Более гибкими по сравнению с векторными моделями являются сетевые модели обучаемого. Сетевая модель обучаемого представляет собой граф (семантическую сеть), вершины которого определяют знания и умения, а ребра задают отношения между ними. В этом случае текущее моделирование обучаемого заключается в присвоении каждой вершине и каждому ребру некоторого скаляра, определяющего степень владения обучаемым соответствующим элементом знаний. Несмотря на очевидные достоинства сетевых моделей обучаемого, они имеют один существенный недостаток – недостаточную эффективность при обучении умениям. Моделью обучаемого, свободной от недостатка сетевых моделей, является генетический граф.

Генетический граф представляет собой граф, вершины которого являются элементами декларативных и процедурных знаний, описывающих возможные умения обучаемого, а ребра являются отношениями из следующего стандартизированного набора: обобщение, конкретизация, аналогия, уточнение, упрощение, отклонение, коррекция. В отличие от предыдущего типа модели обучаемого, генетический граф содержит не только умения, заданные нормативной моделью предметной области, но и также обобщения, конкретизации, отклонения от нормативной модели предметной области, которые определяются действиями обучающего. В данном виде модели с помощью отношения «уточнение» можно задать возможные пути развития умений обучаемого. В каждый момент времени, конкретному обучаемому соответствует его путь на генетическом графе.

В отличие от всех перечисленных выше моделей обучаемого, имитационные модели описывают знания обучаемого в виде структур данных, а его умения – в виде процедур и механизма их интерпретации. Типичным представителем данного класса моделей является модель ограничений. При использовании данного вида моделей, модель предметной области представляет собой множество изучаемых понятий и умений, а также нижние и верхние ограничения для них. Причем, нижнее ограничение представляет наиболее конкретную, а верхнее – наиболее общую форму понятия или умения. В ходе учебного процесса, значения указанных ограничений получаются в результате индуктивного вывода из решения обучаемым конкретной учебной задачи. Полученные значения постоянно уточняются, причем данный процесс имеет итерационный характер. При этом после каждого индуктивного вывода, когда были получены новые значения ограничений, они сравниваются со старыми значениями. Старые значения ограничений заменяются полученными только в том случае, если они удовлетворяют следующим требованиям: 1) полученное значение нижнего ограничения является более конкретным, чем имеющееся; 2) полученное значение верхнего ограничения является более общим, чем имеющееся значение.

Постановка задачи. Все вышеописанные подходы к текущему моделированию обучаемого разрабатывались без учета требований дистанционного обучения, хотя большинство из них можно применить при организации дистанционного обучения после

некоторой доработки. Однако даже после такой доработки, данные подходы не будут полностью использовать все возможности, предоставляемые технологиями дистанционного обучения, и в первую очередь технологией гипермедиа в сочетании с адаптивным обучением. Последнее позволяет организовать учебный процесс, ориентируясь на потребности и нужды конкретного обучаемого, т.е. обеспечить индивидуализацию учебного процесса. Кроме того, проанализированные подходы к текущему моделированию обучаемого требуют значительных усилий со стороны коллектива разработчиков КОДС по подготовке не только учебного материала, но и вспомогательных информационных структур. Необходимо отметить, что последние жестко привязаны к предметной области, для обучения которой производится разработка КОДС. Поэтому возникает задача разработки подхода к текущему моделированию обучаемого, максимально использующего все возможности технологий дистанционного обучения по индивидуализации учебного процесса и снижающего трудоемкость создания КОДС для произвольной предметной области. Более того, поскольку ни один из проанализированных подходов не позволяет устранить проблему «потери ориентации в киберпространстве», присущую дистанционному обучению, а также все они предъявляют жесткие требования к производительности вычислительной системы, осуществляющей просчет модели обучаемого, что снижает эффективность системы дистанционного обучения, задача разработки нового подхода к текущему моделированию обучаемого, свободного от указанных недостатков, является актуальной и обусловлена требованием времени.

Педагогические аспекты предлагаемого подхода. Отличительной особенностью предлагаемого подхода к текущему моделированию обучаемого в КОДС является минимизация потребности проектируемой системы во вспомогательной информации. Так при использовании данного подхода КОДС требует только наличия информации о структуре изучаемой предметной области и непосредственно учебного материала. Таким образом, снижается трудоемкость подготовки КОДС для определенной предметной области. Кроме того, становится возможным оказание поддержки обучаемому в процессе ознакомления с предметной областью посредством управления показом гиперссылок между различными частями учебного материала. Управление показом гиперссылок имеет целью некоторое ограничение свободы перемещения по изучаемой предметной области для менее подготовленных студентов и предоставление большей свободы выбора для студентов, уже имеющих некоторое представление о предметной области. По мере изучения учебного материала КОДС, спроектированная на основе предложенного подхода, показывает обучаемому большее количество гиперссылок, тем самым, открывая ему доступ к разделам учебного материала, содержащим более детальную информацию об изучаемой предметной области. Другими словами, КОДС определяет гиперссылки, которые меньше всего соответствуют текущим целям и интересам обучаемого, и удаляет их из учебного материала. Для определения наименее релевантных обучаемому гиперссылок КОДС использует модель обучаемого, описанную ниже.

В основе предлагаемого подхода лежит идея, предложенная в работе [5], согласно которой КОДС должна перед началом сеанса обучения определить начальный уровень подготовки и интересы обучаемого, после чего предоставлять ему адекватную учебную информацию. С описанием системы, созданной на основе подобного подхода и получившей название «Универсальная обучающая система RAPITS», можно ознакомиться в [6].

Согласно данному подходу, КОДС следует проектировать как адаптивную гипермедиа систему, предлагающую обучаемому множество гиперссылок к различным разделам учебного материала, которые создаются либо разработчиком КОДС, либо генерируются автоматически самой системой. В каждом узле система предлагает обучаемому только адекватные его интересам и уровню подготовки гиперссылки. В дальнейшем, при повышении уровня знаний обучаемого ему могут быть предложены дополнительные гиперссылки, если он повторно посетит некоторый узел. Виды предлагаемых гиперссылок определяются также уже просмотренными обучаемым узлами, которые отражают его

интересы и/или его предысторию взаимодействия с КОДС. Кроме того, состав показываемых обучаемому гиперссылок определяется также установками преподавателя-предметника, которые он сделал в системе. Например, если обучаемый вначале посетил узел «Pentium», который является узлом–экземпляром класса «Микропроцессор», то вполне логично предположить, что в дальнейшем он будет заинтересован в ознакомлении с материалами таких узлов, как микропроцессоры «Celeron» и «Эльбрус» и, маловероятно, с информацией в узле «Эльбрус», означающем горную вершину. На практике различие между смысловыми значениями узлов являются, как правило, не такими большими, как это было показано на примере, однако подобное различие вполне может иметь место между понятиями некоторой предметной области. Для предъявления обучаемому только адекватных его интересам гиперссылок, может также быть задействован механизм весов. С помощью взвешенных гиперссылок обучаемому оказывается поддержка в осуществлении учебной деятельности, поскольку система не отображает гиперссылки, неадекватные его целям и интересам. Для реализации данного подхода КОДС должна содержать средства, позволяющие определить интересы и уровень подготовки обучаемого, с тем чтобы не ограничивать инициативу в процессе ознакомления с предметной областью более подготовленных студентов.

Преподаватель-предметник может определить количество гиперссылок, предлагаемых КОДС обучаемым с различным уровнем подготовки. Точно также можно изменять количество самих уровней подготовки обучаемого. Однако, представляется целесообразным количество таких уровней ограничить десятью. Это позволит упростить процедуру определения принадлежности конкретного обучаемого к одному из уровней. Недостаточно большое количество таких уровней может привести к тому, что обучаемый «застрянет» на определенном уровне, в то время как их слишком большое число влечет за собой снижение дифференциальной способности системы и усложнение процедуры распознавания обучаемого.

Предлагаемый подход позволяет разрабатывать КОДС, обладающие всеми преимуществами адаптивных гипермедиа систем, описанных в [7]. Это позволяет преподавателю-предметнику организовывать узлы, содержащие учебную информацию, в виде иерархической структуры. В указанной структуре узлы, содержащие базовую информацию для понимания содержания других узлов, идут раньше последних, т.е. одни узлы могут быть доступны только после ознакомления с содержанием базовых узлов. Другим достоинством предлагаемого подхода с педагогической точки зрения является поддержка обучаемого в процессе изучения учебного материала, что позволяет решить проблему «потери ориентации в киберпространстве», вызванную сложной системой гиперссылок обучающего ресурса глобальной компьютерной сети. Более того, предлагаемый подход является инвариантным по отношению к предметной области и поэтому может быть использован при проектировании КОДС для различных предметных областей.

Еще одним достоинством предлагаемого подхода является устранение недостатка, присущего многим КОДС и заключающегося в том, что КОДС заставляет обучаемого следовать определенной педагогической методике при изучении учебного материала, которая возможно ему не подходит, основываясь на оценке неправильно понятых обучаемым понятиях [8]. Описываемый подход свободен от указанного недостатка, поскольку он не предполагает вычисления достаточного количества параметров обучаемого, необходимых для направления его учебной деятельности по жестко заданному пути. Это бесспорно так, поскольку предлагаемый подход намеренно не подразумевает вычисления точных параметров обучаемого, чтобы охватить более широкую область по сравнению с традиционными дидактическими системами и оставаться инвариантным по отношению к изучаемой предметной области.

Общая характеристика предлагаемого подхода. Предлагаемый подход к текущему моделированию обучаемого подразумевает декомпозицию КОДС на несколько взаимодействующих подсистем (рис. 1). В основе предлагаемого подхода лежит использование методов искусственного интеллекта в сочетании с технологией гипермедиа.

Объединение семантической сети понятий предметной области с ее содержанием, подготовленным по технологии гипермедиа, в рамках КОДС позволяет осуществлять генерацию дополнительных гиперссылок для организации адаптивного обучения. Предлагаемая модель обучаемого содержит модуль управления задачами, нечеткую базу правил, распознаватель схемы изучения предметной области и модуль записи интересов обучаемого. Модель обучаемого предлагаемой структуры позволяет формализовать вероятность решения им определенного класса задач, предысторию его взаимодействия с КОДС и виды изученных узлов с целью определения уровня подготовки обучаемого и его интересов. Кроме того, КОДС должна позволять учитывать предпочтения преподавателя-предметника относительно схемы изучения учебного материала. Подсистема управления гипермедиа использует указанную информацию, вычисленную с помощью модели обучаемого, для предъявления ему учебной информации, адаптированной к его уровню подготовки и текущим интересам.

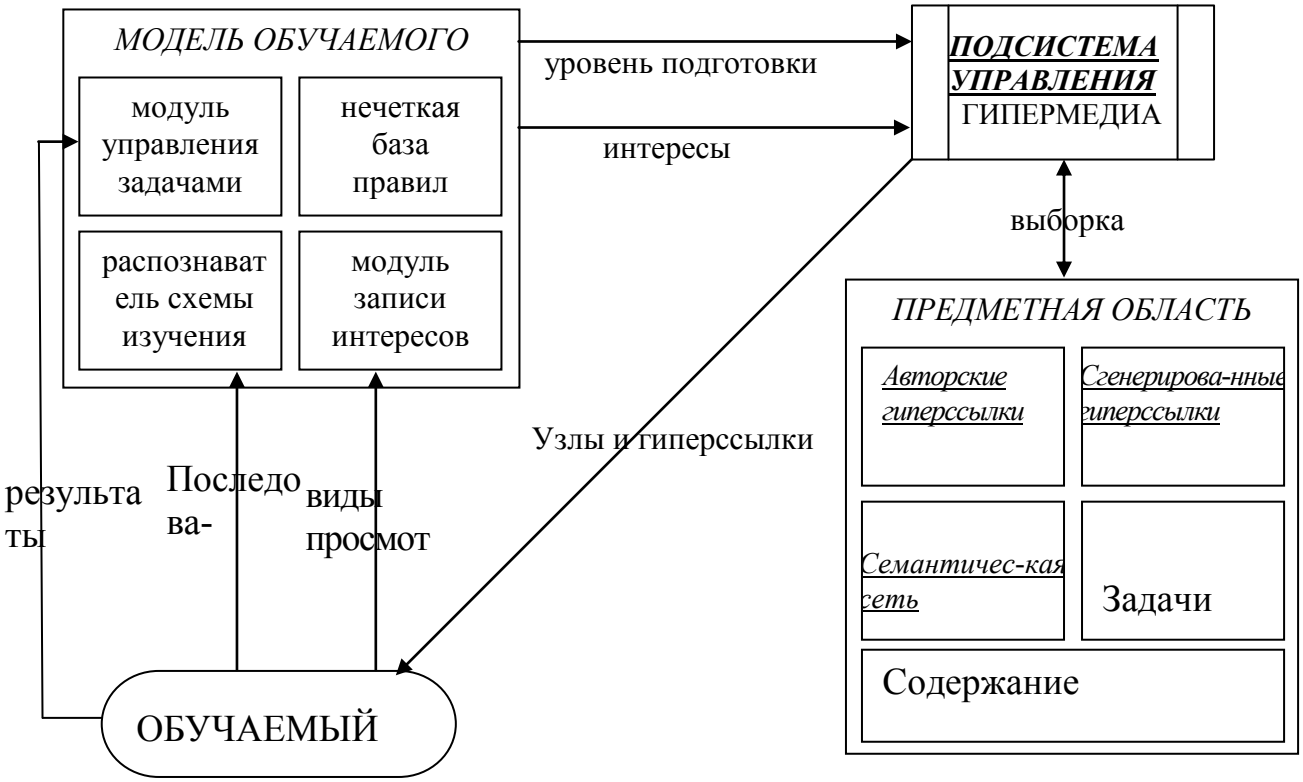


Рис. 1. Структурная схема КОДС

Модель обучаемого. В предложенной структуре КОДС центральным элементом является модель обучаемого, предназначенная для формализации информации о последовательности изучения и видах просмотренных обучаемым узлов, его интересах и способности решать задачи. Указанная информация впоследствии используется для адаптации учебного материала к нуждам и интересам конкретного обучаемого. Предлагаемая модель обучаемого отличается от рассмотренных выше тем, что оценивание параметров обучаемого основывается не на жестко заданных зависящих от предметной области метриках, а на инвариантных по отношению к ней. Использование зависящих от предметной области метрик было подвержено острой критике в [6]. В качестве основного аргумента против использования данных метрик было приведено то обстоятельство, что их разработка сопряжена со значительными временными затратами и поэтому осуществлена только для сравнительно небольшого количества предметных областей. В предлагаемом

подходе текущее моделирование обучаемого осуществляется с помощью инвариантных по отношению к предметной области метрик, а именно: последовательность изучения обучаемым узлов, способность решать задачи и отвечать на вопросы, а также вид узлов в соответствии с семантической сетью, которые были просмотрены обучаемым. По нашему мнению, комбинация указанных метрик позволяет составить достаточно точное представление о состоянии знаний обучаемого и его интересах. Данная комбинация может быть использована модулем управления гипермедиа с целью индивидуализации процесса обучения.

Как уже было сказано выше, модель обучаемого содержит следующие составляющие:

- модуль управления задачами,
- нечеткую базу правил,
- распознаватель схемы изучения предметной области,
- модуль записи интересов обучаемого.

Распознаватель схемы изучения предметной области и модуль управления задачами спроектированы на основе нейронных сетей. Модуль управления задачами предназначен для изменения параметра модели, отвечающего за уровень подготовки обучаемого, в зависимости от результатов решения им задач из изучаемой предметной области. Распознаватель схемы изучения предметной области осуществляет распознавание последовательности изучения информации в узлах сети предметной области (в технической литературе для данного понятия используется также термин «стратегия изучения»). Нечеткая база правил связывает последовательность изучения узлов предметной области с другой информацией, получаемой от модуля управления задачами, с целью выявления типа обучаемого по использованной стратегии изучения учебного материала. Функциональное назначение модуля записи интересов обучаемого заключается в фиксировании классов узлов, которые обучаемый просмотрел в процессе работы с КОДС, результатов решения обучаемым задач и его текущего уровня подготовки. Последние два параметра обучаемого поступают от модуля управления задачами. Класс узла определяется с помощью семантической сети предметной области. Например, для приведенного выше примера можно сделать вывод, что узел «Pentium» принадлежит к классу «Микропроцессор». Используя информацию в модуле записи интересов обучаемого, КОДС адаптирует учебный материал к потребностям конкретного обучаемого, посредством предъявления ему только гиперссылок, соответствующих его интересам и целям обучения, а также уменьшая количество гиперссылок для обучаемых, плохо знакомых с данной предметной областью.

Выводы. В данной работе предложен оригинальный подход к текущему моделированию обучаемого в КОДС, основанный на последних достижениях в искусственном интеллекте и технологии гипермедиа. Отличительной особенностью предлагаемого подхода к текущему моделированию обучаемого в КОДС является минимизация потребности проектируемой системы во вспомогательной информации, и, следовательно, сокращение трудоемкости разработки КОДС. Кроме того, описанный подход позволяет автоматизировать также и учебную деятельность обучаемого, показывая ему гиперссылки на разделы учебного материала, содержащие информацию, соответствующую его текущим интересам и уровню подготовки. Другими словами, в ходе учебного процесса осуществляется поддержка обучаемого, что позволяет решить проблему «потери ориентации в киберпространстве», вызванную сложной системой гиперссылок между различными частями учебного материала. Более того, предлагаемый подход является инвариантным по отношению к предметной области и поэтому может быть использован при проектировании КОДС для различных предметных областей. Необходимо также отметить, что описанный подход свободен от недостатка, присущего многим КОДС и заключающегося в том, что дидактическая система заставляет обучаемого следовать определенной педагогической методике при изучении учебного материала, которая возможно ему не подходит, основываясь на оценке неправильно понятых обучаемым понятиях. В описанном подходе данный недостаток устранен – он не требует вычисления большого количества параметров

обучаемого, необходимых для направления его учебной деятельности по жестко заданному пути. Это позволяет не ограничивать область применения описанного подхода традиционными дидактическими системами, а расширить ее на более широкий круг распределенных информационных систем с сохранением инвариантности по отношению к предметной области.

Литература:

1. Атанов Г.А., Пустынникова И.Н. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной дидактики высшей школы. – Д.:ДОУ, 2002. – 504 с.
2. Holt, P., Dubs, S., Jones, M., Greer, J. The State of Student Modeling // Student Modeling: The Key to Individualized Knowledge-Based Instruction / J. E. Greer, G. I. McCalla (eds.). – Berlin: Springer-Verlag, NATO ASI Series ed., 1994. – Vol. 125. – P. 3–35.
3. McCalla, G. I. The Central Importance of Student Modeling to Intelligent Tutoring // New Directions for Intelligent Tutoring Systems / E. Costa (ed.). – Berlin: Springer-Verlag, 1992. – Vol. 91. – P. 107–131.
4. Dillenbourg, E., Self, J. Framework for Learner Modelling // Interactive Learning Environments. – 1992. – Vol. 2. – Issue 2. – P. 111–137.
5. Elsom-Cook M. Guided discovery tutoring and bounded user modelling // Artificial Intelligence and Human Learning / J. Self (ed). – Chapman & Hall, 1989 – P. 65–170.
6. Woods P., Warren J. Rapid Prototyping of an Intelligent Tutoring System // Proceedings of the Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Conference (ASCILITE'95). – 1995 – P. 103–107.
7. Brusilovsky P. Adaptive Hypermedia: an Attempt to Analyze and Generalize // Multimedia, Hypermedia and Virtual Reality, Lecture Notes in Computer Science. – Berlin: Springer-Verlag, 1996. – Vol 1077. – P. 288-304.
8. Linard M, Zeiliger R. Designing a Navigational Support for an Educational Software // Proceedings of EWHCI'95, Moscow, Russia, Gornostan, Unger (eds). – Berlin: Springer, 1995. – P. 63-78.

УДК 37.01: 378

Ю.В. Якимчук
м Хмельницький

ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОГО АСПЕКТУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Вивчення тексту є об'єктом дослідження багатьох наук: лінгвістики тексту, філософії, когнітивної психології. Лінгвісти вивчають закономірності організації та функціонування текстів, виявляють категоріальні ознаки, притаманні текстам. Філософи займаються проблематикою інтерпретації тексту. Психологи ж вивчають когнітивні процеси, що лежать в основі породження зв'язного мовлення.

У даній статті ми розглядаємо дискурсивний (текстуальний) аспект як складову професійної комунікативної компетенції та спробуємо виявити дидактичні умови, які є необхідними для формування професійної комунікативної компетенції у вищих навчальних закладах.

Завдання даного дослідження:

– проаналізувати визначення тексту, що існують у різних наукових парадигмах;

– виявити загальні закономірності моделювання текстів різних типів та жанрів, що можуть бути застосовані у сфері професійного мовлення;

– виявити дидактичні умови формування дискурсивного (текстуального) аспекту професійної комунікативної компетенції.

Термін "комунікативна компетенція" (надалі КК) був запропонований Делом Хаймсом у 1972 році і означав вміння використовувати мову в різних соціальних контекстах [1, 227].

Ідею Дела Хамса розвинула С. Дж. Савігнон, яка інтерпретувала значення терміну КК як "вміння спілкуватись у реальному комунікативному оточенн [2, 8]".

С. Дж. Савігнон запропонувала виділити наступні аспекти КК: граматичний,

соціолінгвістичний, дискурсивний (текстуальний), стратегічний [2, 36-42].

Професійна комунікативна компетенція формується на базі загальної КК в умовах конкретної професійної діяльності. Професійну комунікативну компетенцію можна визначити як комунікативні вміння, необхідні фахівцям даної професії для ефективної професійної діяльності.

Професійне мовленнєве спілкування є одним із найважливіших видів сумісної діяльності людей, у процесі якої співрозмовники переслідують певну мету: передати інформацію, виявити точку зору співбесідника чи співбесідників на певні події, процеси, пропозиції, переконати їх у чомусь, вплинути на їх світосприйняття чи поведінку. Процеси професійної мовленнєвої комунікації є складними, вони підчиняються певним правилам і регулюються рядом факторів. Види професійного спілкування (ділова бесіда, інтерв'ю, ведення засідання, презентація, ділове листування) вимагають оволодіння формами мовлення, що виходять за межі одного речення (висловлювання). Для ефективного ділового спілкування недостатньо оволодіти навичками конструювання окремих речень (на письмі) чи висловлювань (в усному мовленні), вірних з точки зору слововживання та правильних за своєю граматичною будовою. Адже текст є якісно новим утворенням, що не зводиться до суми послідовних речень (висловлювань), хоча зовнішньо любий текст являє собою сукупність лінійно розташованих речень. Кожне висловлювання (речення) має бути логічно пов'язаним із попереднім та наступним, тобто відповідати правилам побудови надфразової єдності, які диктуються локальним (мікро-) контекстом. Наприклад, якщо мовець каже: "The mechanic has repaired the car" ("Механік відремонтував машину"), то, очевидно, у наступному реченні (висловлюванні) мова піде про механіка. Якби особа механіка була у цьому реченні іррелевантною, то більш природною була б інша конструкція: "The car has been repaired" ("Машину було відремонтовано"). Хоча обидва речення (висловлювання) є граматично правильними, локальний (мікро-) контекст накладає певні обмеження на вибір конструкції.

З іншого боку, кожне висловлювання та надфразова єдність має відповідати закономірностям побудови тексту, що задаються його типологічними та прагматичними особливостями, тобто глобальним (макро-) контекстом. Наприклад, для монологу характерним є використання книжної лексики, розгорнутість та закінченість висловлювань, їх логічна послідовність, синтаксична оформленість, розгорнута система елементів зв'язку. Дистинктивними ознаками діалогу є розмовна лексика, еліптичні структури, одночасність обміну репліками, безсполучниковий зв'язок, часто непослідовність, "перестрибування" з однієї теми на іншу і т.ін.

Для виведення правил текстоутворення необхідно знайти характерні ознаки тексту, тобто критерії, за якими текст відрізняється від не-тексту. Такі критерії називаються категоріями тексту.

Перед тим, як ми перейдемо до розгляду категорій тексту, визначимося, що ми маємо на увазі під поняттям текст. Адже у науці існує кілька підходів щодо його визначення. Наведемо кілька з них і вияснимо свою позицію щодо нашого розуміння даного поняття.

П. Гіро вважає, що текст являє собою "структуру, замкнене організоване ціле, в межах якого знаки утворюють систему відношень, що визначають стилістичні ефекти цих знаків [3, 61]".

Е. Косеріу дає наступне визначення тексту: "Мовленнєвий акт чи ряд пов`язних мовленнєвих актів, що здійснюються індивідом у певній ситуації, являють собою текст (усний чи письмовий) [4, 515]".

П. Гальперін визначає текст наступним чином: "Текст – це витвір мовленнєво-творчого процесу (якому притаманна закінченість) об`єктивізований у вигляді письмового документа, літературно оброблений у відповідності з типом цього документа. Текст складається з назви (заголовка) і ряду основних одиниць (надфразових єдностей, об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного зв'язку і характеризується певною цілеспрямованістю і наявністю прагматичної установки [5, 18]".

Згідно з Г.Я. Солганіком текст можна визначити як "об`єднану семантичним і граматичним зв`язком послідовність мовленнєвих одиниць [6, 18]".

Із запропонованих вище визначень є очевидним, що згідно з одними концепціями текст – це вища комунікативна одиниця тільки письмового типу мовлення, а згідно з іншими – текст може бути і усним, і письмовим.

У нашому дослідженні термін "текст" використовується у значенні "вища комунікативна одиниця усного та письмового типу мовлення, що складається з висловлювань (якщо це усне мовлення) чи речень (якщо це письмове мовлення),, побудованими та об`єднаними за певними правилами, що диктуються локальним (сусідніми реченнями чи висловлюваннями) та глобальним (типом тексту та його прагматичною установкою) контекстами. Для отримання найбільш повної характеристики тексту як вищої комунікативної одиниці необхідно виявити категоріальні властивості, за допомогою яких можна відобразити істотні характеристики тексту. Такі категоріальні властивості прийнято називати текстовими категоріями. Виявлення категорій тексту та опис їх взаємодії спрямовані на те, щоб отримати загальну характеристику усієї системи текстів, структуризувати наші знання про текст, сформувати правила побудови текстів, створити моделі текстів різних типів. На основі таких моделей можна створювати конкретні тексти. Адже породження тексту відбувається у процесі мовленнєвої діяльності і являє собою перетворення моделей тексту у конкретні мовленнєві твори [7, 202].

Всю сукупність текстів, що належать до сфери професійного мовлення можна поділити на ті, що будуються за моделями жорсткого типу, де регламентуються компоненти моделі (схеми), їх послідовність, характер заповнення цих компонентів та ті, що створюються за моделями гнучкого типу. До першої групи належать протоколи, довідки, заяви, накази, інструкції, угоди, пакти, правила процедур, кодекси, звіти, резюме. Для цієї групи текстів характерні такі риси, як логічність, офіційність, точність, стереотипність, об`єктивність, конкретність, неемоційність, стислість, ясність.

Відбір лексики та синтаксичних структур, композиція таких текстів здійснюється за жорсткою моделлю.

До другої групи належать бесіди, інтерв`ю, доповіді, презентації, ведення нарад, засідань та виступи на них. Моделі, за якими побудовані тксти даної групи, можуть бути вільного чи узуального характеру.

Як було зазначено раніше, для побудови моделей текстів обох груп необхідно виявити категорії тексту (притаманні тексту дистинктивні ознаки).

Спроби дати вичерпну класифікацію категорій тексту (КТ) [5-9] є недостатньо послідовними з ряду причин. По-перше, в багатьох випадках значимість тієї чи тієї КТ визначається завданням певного дослідження [8, 81]. По-друге, між всіма КТ існують настільки тісні та багаточисельні взаємозв`язки, що їх розмежування є умовним [9, 7]. По-третє, виявлення обмеженої кількості найбільш релевантних дистинктивних ознак тексту ускладнюється необмеженою кількістю самих текстів та величезною різноманітністю їх типів та жанрів.

У 1981 році де Богранд та Дресслер запропонували наступні текстові категорії: когезія та когерентність (власне текстові стандарти), інтенціональність та прийнятність (психологічні стандарти), ситуативність та інтертекстуальність (соціальні стандарти), інформативність (змістово-висновковий стандарт текстуальності) [10, 3-12].

Когезія – особливі види зв'язку між окремими реченнями (висловлюваннями) чи групами речень (висловлювань), що забезпечують логічну послідовність та вказують на взаємозалежність окремих фактів, дій і т.ін. Такі внутрішньотекстові зв'язки можуть бути експліцитними та імпліцитними.

Експліцитними називають зв'язки з явно вираженими коннекторами. Коннектори – це сукупність елементів, за допомогою яких здійснюється зв'язок між компонентами тексту.

Розрізняють моно-, бі- та поліконнектори. Роль коннекторів можуть виконувати сполучники у функціях кон'юнкції, диз'юнкції, контраюнкції та субординації; займенники; квазі-займенники; повтори (повні та часткові); спеціалізовані словосполучення чи речення,, що вказують на місцезнаходження того чи того фрагмента в тексті (наприклад, "див. рис. 8" і т. ін.).

До експліцитних засобів організації тексту належать також демаркатори – позначення границь тексту чи субтексту.

Імпліцитними називаються зв'язки, де явно виражені коннектори є відсутніми. Підставою для встановлення імпліцитних зв'язків між реченнями є апріорна впевненість реципієнта у тому, що він має справу із змістовним текстом – презумпція текстуальності. Видами імпліцитного зв'язку є еліпсис, паралельні структури, звуження синтаксичних структур (у тексті відсутнє речення (висловлювання) чи його частина, що експліцитно містить інформацію, притаманну даному тексту), тезаурусні зв'язки, стилістичні прийоми.

.Когерентність – це зв'язки між реченнями (висловлюваннями) тексту, завдяки яким ми сприймаємо даний текст як єдину макропропозицію. Лексика та граматичні конструкції мають бути відібраними та організованими у відповідності до норм побудови тексту певного жанру (угода, заява, звіт, бесіда і т.ін.) та прагматичної мети (переконати, поставити щось під сумнів, заперечити щось і т. ін.).

Далі розглянемо психологічні стандарти текстуальності: інтенціональність та прийнятність. Текстова комунікація складається з двох фаз: утворення тексту та його сприйняття (рецепції). Комунікативна ціль автора тексту не зводиться до абстрагованого породження тексту "взагалі". У більшості випадків автор має на увазі конкретного реципієнта (індивідуального чи групового) і ставить перед собою завдання генерувати за допомогою цілого тексту певну реакцію реципієнта. Категорія інтенціональності вміщує:

1) мету майбутньої комунікації;
2) образ майбутнього реципієнта (у тому числі його комунікативний портрет);
3) модель майбутнього спілкування.

Категорія прийнятності відображає другу фазу текстової комунікації – сприйняття тексту. Категорії інтенціональності та прийнятності не є ізоморфними. Мовець породжує висловлювання, переслідуючи певну комунікативну мету, а реципієнт може тлумачити даний акт по-різному. Його реакція може співпадати з очікуваннями автора тексту, а може бути протилежною. Сприйняття даного тексту може реалізуватися за багатьма моделями. Розгляд інтенціональності та прийнятності тексту як різних категорій дозволяє виявити види взаємодії між автором тексту, самим текстом та реципієнтом.

Категорія ситуативності передбачає той факт, що любий мовленнєвий акт здійснюється у соціальному контексті.

Категорія інтертекстуальності передбачає можливість вживання у одному тексті елементів іншого тексту для досягнення певної мети (надання додаткової інформації, створення гумористичного ефекту і т. ін.).

Категорія інформативності означає, що текст містить повідомлення про події, процеси, явища, про авторське ставлення до цих подій, процесів та явищ та його розуміння взаємозв'язків між ними; а також може містити підтекст, який створюється завдяки можливості мовних одиниць породжувати асоціативні та конотативні значення.

Отже, для породження тексту необхідно (у відповідності до його жанру, та до мети комунікаці) вірно підібрати лексику (нейтральну чи стилістично марковану, науково-професійну чи розмовну), синтаксичні структури, види когезії, врахувати фактори реципієнта та ситуації комунікації.

Для генерування текстів різних жанрів також необхідно знати, з яких композиційних блоків вони складаються та у якій послідовності їх слід розташовувати.

Породження письмових текстів, що належать до професійної сфери діяльності, відбувається за більш жорсткою моделлю, ніж усних. Але узуальна чи гнучка модель генерування усних текстів не означає її відсутність. Основними композиційними блоками усного діалогу є:

1) привернення уваги співбесідника;
2) висунення теми діалогу;
3) розвиток теми;
4) закінчення розмови [1, 236-237].

Гнучкість моделі полягає у тому, що протягом усного спілкування можуть виникнути ситуації, коли необхідно змінити тему розмови, уникнути небажаної теми, перервати розмову. Дискурсивний

аспект комунікативної компетенції передбачає наявність таких вмінь.

Отже, дискурсивний аспект є надзвичайно важливим для успішної комунікації.

Далі розглянемо дидактичні умови, які є релевантними для формування дискурсивного (текстуального) аспекту професійної комунікативної компетенції.

1. На заняттях з мови не можна ставити за кінцеву мету навчити студентів будувати правильні з точки зору граматики речення. Така мета може бути лише допоміжною. Адже люба комунікація відбувається у певному соціальному контексті, що накладає певні обмеження на відбір лексичного та граматичного матеріалу, а також на засоби, зв'язку між реченнями (висловлюваннями). Граматично вірно побудоване речення може бути недоречним у певному контексті комунікації. Отже, кінцевою метою навчання мови мають бути навички породження вищих комунікативних одиниць.

2. Необхідно ознайомити студентів із видами професійного мовлення та надати їм моделі, за якими будуються тексти різних типів та жанрів. В залежності від виду комунікації такі моделі можуть бути жорсткими чи гнучкими.

3. Застосування відео матеріалів із записом професійного мовлення у природному контексті (в офісі, кабінеті і т.д.) з наступними аналізом того, як даний контекст впливає на вибір мовних одиниць, на вибір засобів зв'язку між висловлюваннями чи групами висловлювань, а також аналізом змісту композиційних блоків даного тексту (за допомогою яких мовних структур відбувається початок розмови, висунення теми, її розвиток, перехід від однієї думки до іншої, уникнення неприємної чи неприйнятної теми, які структури сигналізують про бажання закінчити розмову). Аналізу підлягають також комунікативні бар'єри, причини їх виникнення та шляхи подолання.

4. Використання на заняттях з мови рольових та ділових ігор, де за допомогою усієї системи методів, прийомів та засобів моделювання створюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності.

Завдяки такому моделюванню можливо подолати протиріччя між обмеженістю форм мовленнєвої діяльності у навчальному закладі (викладач – студент; студент – студент) та розмаїттям таких форм у професійній сфері (колега – колега, начальник – начальник, підлеглий – підлеглий, начальник – підлеглий, співробітник організації – відвідувач і т.ін.); протиріччя між залученням усієї системи психічних функцій спеціаліста у процесі професійного мовлення і опорою у традиційному процесі навчання мови перед усім на процеси сприйняття, пам'яті та відтворення; протиріччя між тим фактом, що предметом вивчення у вищих навчальних закладах є сама мова, а складовою професійної діяльності є професійне мовлення. " Мова існує в колективі як сукупність відбитків, відкладених у кожного в мозку, на зразок словника, цілком тотожні примірники якого були б у користуванні багатьох осіб. Отже, це щось таке, що є у кожної особи, але водночас є загальним для всіх і перебуває поза волею тих, хто ним володіє [11, 32]". Не зважаючи на те, що мова та мовлення є взаємопов'язаними та взаємозалежними (з одного боку нові факти з'являються саме у мовленні, а потім стають елементом мовної системи, а з іншого – мовленнєві акти будуються за правилами мовної системи). За Ф. де Соссюром "Мова – це діяльність мовця, це готовий продукт [11, 26]", а мовлення "являє собою індивідуальний акт волі й розуму, де слід розрізняти:

а) комбінації, в яких мовець застосовує мовний код, аби висловити власну думку;

в) психофізичний механізм, який дозволяє йому унаявнити ці комбінації [11, 26].

5. Використання інформаційних технологій у навчанні професійного мовлення. Інформаційні технології створюють навчальне середовище, головні сфери якого є такими:

а) текстовий редактор дозволяє студентам розвивати писемне мовлення, перевіряти орфографію, збагачувати лексичний запас;

б) мережа Інтернет, робота в якій передбачає використання пошукових систем для отримання необхідної інформації, інтернетівського зв'язку, що дозволяє студентам розробляти спільні проекти, створювати партнерські класи, організовувати та брати участь у електронних форумах;

в) мультимедійні програми, які дозволяють робити навчальний процес інтерактивним, використовуючи рольові ігри. Рольові ігри на комп'ютерній основі мають ряд відмінностей

порівняно із традиційними.

Комп'ютерні рольові ігри проводяться у певному соціальному контексті (це спрощує процес "занурення" студента у ситуацію та робить комунікацію більш природною). Такі ігри моделюють ситуацію, яка фокусує увагу студентів на вирішенні крок за кроком певних комунікативних завдань у сфері професійної діяльності. Отже, беручи участь у комп'ютерній рольовій грі, студенти засвоюють комунікативні моделі, що є релевантними у даному соціальному контексті та вчаться самостійно вирішувати комунікативні завдання.

а) Програми для тестового контролю оцінки знань. Застосування таких програм дозволяє більш об'єктивно оцінити комунікативні навички студентів.

в) Індивідуалізація навчання.

Наведені приклади застосування інформаційних технологій відкривають неосяжні перспективи для формування професійної комунікативної компетенції взагалі та її дискурсивного (текстуального) аспекту зокрема. Обладнання комп'ютерного класу, підключення до мережі Інтернет вирішує багато проблем. Інтернет – це великий потенціал можливостей в галузі освіти.

6. Формування дискурсивного аспекту професійної комунікативної компетенції можливе тільки у взаємозв'язку з іншими аспектами (фонологічним, граматичним, лексичним, соціолінгвістичним, паралінгвістичним).

7. Навички побудови тексту покращуються, якщо розбити процес оволодіння даними навичками на певні складові: (подолання комунікативних бар'єрів, засоби впливу на емоції реципієнта, тощо) та фокусувати увагу студентів на таких окремо взятих частинах.. Текст є надзвичайно складним та багатогранним утворенням, а тому надання занадто великої кількості неструктуризованої інформації може завадити успішності навчального процесу.

Отже, дискурсивна компетенція передбачає вміння створювати єдину макропропозицію із окремих речень чи висловлювань. При створенні тексту необхідно керуватися лінгвістичними правилами, а також враховувати соціальний контекст. Успіх текстової комунікації залежить від знань мовця/ реципієнта про оточуючий світ, їх спільних знань, про певні події, конкретні факти і т. ін., знань лінгвістичного коду та структури дискурсу.

Перспективним щодо подальших розвідок у даному напрямі є дослідження особливостей, формування текстів в залежності від гендерної належності його авторів, а також особливостей створення текстів професійної сфери діяльності у різних культурах світу.

Література:

1. Douglas Brown Principles of Language Learning and Teaching. – San Francisco: Prentice Hall Regents Englewood Cliffs, 1994. – 347 p.
2. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. – Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1983. – 322 p.
3. Гиро П. Основные проблемы и направления в современной стилистике //Новое в зарубежной лингвистике, вып.9. Лингвостилистика. – М., 1980. – С.35-68.
4. Косериу Е. Современное положение в лингвистике //Изв. АН СССР. Сер. литературы и языки. – 1977 – Т. 36, № 6. – С.514-521.
5. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.:Наука, 1981. – 140 с.
6. Солганик Г.Я. Стилистика текста. – М.: Изд-во «Флинта», Изд-во «Наука», 2001. – 254 с.
7. Мороховский А.Н. Стилистика английского языка. – К.: Вища школа, 1991.- 275с.
8. Тураева З.Я. Лингвистика текста. – М.: Просвещение, 1986. – 126 с.
9. Мышкина Н. Динамико-системное исследрвание смысла текста. – Красноярск: Изд-во КГУ, 1991. – 213 с.
10. de Boagrande R., Dressler W. Introduction to Text Linguistics. – N.Y.: Longman, 1981. – 290 p.
11. Ф.де Соссюр Курс загальної лінгвістики. – К.: Основи, 1998. – 324 с.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ І-ІІІ СТУПЕНІВ

М.Ю. Кадемія, м. Вінниця
ВПРОВАДЖУЄМО ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ..... 3
О.О. Калигаева, г. Краматорск
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРОИЗВОДСТВО..... 8
Ю.Г. Козуб, В.В. Бурдун, м. Луганськ
СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ І ФОРМУВАННЯ В НИХ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРОДУКТИВНОЇ ПРАЦІ..... 14
Н.В. Котух, м. Полтава
ТРАДИЦІЙНА КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВА ОСВІТА ЯК ДЖЕРЕЛО ВАРІАТИВНОСТІ..... 19
Т.А. Кухарчук, м. Рівне
ВІД ТВОРЧОГО ВЧИТЕЛЯ – ДО ТВОРЧОГО УЧНЯ..... 24
Д.М. Луп'як, м. Вінниця
СИСТЕМА РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ..... 30
Н.С. Матяш, м. Вінниця
ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДИЗАЙНУ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ..... 35
Н.Г. Мозгальова,В.І. Пальоний, м. Вінниця
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ..... 43
Н.Д. Островська, м. Бережани
ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ІСТОРИЧНОГО ЦИКЛУ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ..... 49
М.І. Піддячий, м. Бориспіль
ВПЛИВ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ОТОЧЕННЯ НА ПРОФЕСІЙНИЙ ВИБІР СТАРШОКЛАСНИКІВ..... 54
Т.С. Пінчук, Т.І. Верховод, М.В. Сабадуха, м. Луганськ
ІНТЕГРАЦІЯ ВИДІВ МИСТЕЦТВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ..... 59
О.З. Тимошенко, М.В. Мельник, м. Вінниця
ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ..... 67
С.І. Ткачук, м.Умань
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ТРАДИЦІЯХ І ЗВИЧАЯХ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ..... 72
Т.Г. Уманець, м. Вінниця
З ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ ТА КРЕСЛЕННЯ..... 76
В.Л. Федяєва, м. Херсон
ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ В СЕЛЯНСЬКІЙ РОДИНІ КІНЦЯ XIX ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ В УКРАЇНІ..... 82
С.В. Шмалєй, м. Херсон
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ДІАЛОГОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧНЯ З КОМП'ЮТЕРОМ..... 86

Г.Б. Шульга, м. Вінниця
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 93

РОЗДІЛ 2
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

О.О. Гаврилюк, м. Хмельницький
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ У ВПУ..... 99
І.В. Гейко, М.Червоноград
СПІВПРАЦЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА ПІДПРИЄМСТВ-ЗАМОВНИКІВ В УМОВАХ РИНКУ: АНАЛІЗ СТАНУ ПРАКТИКИ..... 103
А.В. Каплун, м. Тернопіль
ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ БОЛГАРІЇ..... 111
Л.Б. Лук'янова, м. Київ
МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ ЗМІСТУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ..... 115
М.І. Михнюк, м. Сімферополь
ЗАВДАННЯ СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ КУРСОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ І ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ..... 122
М.В. Паюл, м. Київ
ДО ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ УКРУПНЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ОДИНИЦЬ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МАШИНОБУДІВНОГО ТА СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ПРОФІЛЮ..... 126
Л.А. Руденко, А.В. Литвин, м. Львів
ПРИНЦИП НАСТУПНОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА РЕТРОСПЕКТИВА..... 135
Т.І. Рузяк, м. Львів
МОЖЛИВОСТІ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... 142
Л.В. Сліпчишин, м. Львів
ВИВЧЕННЯ МАТЕРІАЛОЗНАВСТВА У ВПУ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ.... 148
Т.М. Стахмич, м. Київ
ПРОБЛЕМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КУЛІНАРНОГО ПРОФІЛЮ…….. 154
О.О. Стечкевич, м. Львів
ПОЕТАПНА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЕФЕКТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ..... 159
В.В. Харабет, м. Маріуполь
ІСТОРИКО-КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ……... 166
Т.О. Шаргун, м. Львів
ПРОБЛЕМА ПОЗАУРОЧНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ У ПТНЗ: АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ..... 173
А. Шевчик, В. Бойчук, м. Вінниця
ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПІДГОТОВЦІ ХУДОЖНИКІВ-ОФОРМЛЮВАЧІВ У ПТНЗ..... 179

РОЗДІЛ 3
РОБОТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Л.С. Васіна, м. Львів
ПРИКЛАДНЕ МАТЕМАТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ..... 183
Л.І. Джулай, м. Львів
ДО ПИТАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ВПЛИВУ СИСТЕМИ КОНТРОЛЮ НА РІВЕНЬ ЗНАНЬ І ВМІНЬ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ... 189
Н.Д. Креденець, м. Львів
КОМПЕТЕНТНІСНА ПАРАДИГМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ..... 195
А.О. Крисак, м. Вінниця
ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН..... 199
С.Б. Олійник, м. Вінниця
ІНТЕГРАТИВНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ..... 201
А.В. Смолінська, м. Вінниця
КОМП'ЮТЕРНА ІНФОРМАЦІЙНА СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТУ ФІНАНСОВИХ РЕСУРСІВ ПІДПРИЄМСТВА..... 206
С.К. Сторожук, м. Вінниця
ПЕРЕГЛЯД ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК АКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ..... 212
Н.С. Хмілярчук, м. Львів
ДИДАКТИЧНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ..... 217
Г. Шемелюк, м. Львів
ПРОБЛЕМА НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ..... 223
Н.В. Яременко, м. Біла Церква
ОРГАНІЗАЦІЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: НАВЧАЛЬНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПРОГРАМА..... 229

РОЗДІЛ 4
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІІІ-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Г.В. Абрамович, м. Вінниця
ДО ПИТАННЯ ВИРІШЕННЯ ДЕЯКИХ ДИДАКТИЧНИХ ЗАВДАНЬ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВУЗІВ ЗА УМОВ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙ..... 235
В.С. Абрамчук, О.С. Туржанська, м. Вінниця
ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ І МАТЕМАТИКИ…….. 240
А.Б. Андруховський, м. Кам'янець-Подільський
ВПРОВАДЖЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КУРСАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ..... 245
Л.В. Барановська, м. Біла Церква
ПРОФЕСІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ: КОНЦЕПЦІЯ НАВЧАННЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ..... 253

О.А. Блажко, м. Київ
ГРУПОВА НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ ЗНАНЬ З ХІМІЇ..... 261
О.І. Буга, м. Вінниця
НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНО-ІНДУСТРІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ЕКОНОМІЧНИХ ПОНЯТЬ..... 267
Л.І. Бурдейна, м. Вінниця
ВПЛИВ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВНЗ ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ..... 273
Т.В. Ваколюк, м. Хмельницький
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ-ПРИКОРДОННИКІВ..... 279
М.М. Волошин, м. Кам'янець-Подільський
ІННОВАЦІЙНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ТА ГНОСЕОЛОГІЧНІ КОРЕНІ У ФОРМУВАННІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-АГРАРНИКІВ..... 285
О.М. Вознюк, м. Львів
ГУМАНІТАРНІ ІНТЕГРОВАНІ ЗНАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК СИСТЕМА..... 295
В.В. Гапон, м. Київ
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕКОНОМІКО-МАТЕМАТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ ДЛЯ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЇХ ВПРОВАДЖЕННЯ..... 300
О.Л. Главацька, м. Тернопіль
ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ З ПИТАНЬ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ..... 308
О.М. Гомонюк, О.М. Коханко, м. Хмельницький
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ..... 315
О.Є. Горохівський, м. Львів
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОРАЛЬНОЇ І ПРАВОВОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ..... 321
І.А. Гриценок, м. Київ
ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ..... 327
Е.В. Громов, г. Винница
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ..... 334
А.Б. Дымо, К.В. Кошкин, г. Николаев
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПРОЕКТА АВТОМАТИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ДИПЛОМНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ..... 343
Н.А. Дусь, м. Вінниця
ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... 349
В.В. Євтєєв, м. Вінниця
ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ..... 354
О.О. Євтєєва, м. Вінниця
МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МАРКЕТИНГОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... 360

О.Л. Завальнюк, м. Вінниця
ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ І ОЦІНКИ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ПЕДУНІВЕРСИТЕТУ У КОНТЕКСТІ АКТУАЛІЗАЦІЇ МОТИВІВ ПІКЛУВАННЯ ПРО ЗДОРОВ'Я…….…… 365
Е.М. Заріцька, м. Вінниця
ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВЕДЕННЯ ТА ОБРОБКИ МЕДИЧНОЇ ДОКУМЕНТАЦІЇ……. 372
І.Б. Зарубінська, м. Київ
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ……. 379
Б.П. Зель, О.В. Кухарчук, м. Вінниця
ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН..... 383
Л. Зязюн, м. Київ
ЄВРОПЕЙСЬКА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ..... 393
А.В. Іванчук, м. Вінниця
ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ВИНАХІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УЧНІВ І СТУДЕНТІВ…… 404
Т.С. Іваха, м. Київ
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ПРЕДМЕТА У ПОЗАКЛАСНИЙ ЧАС..... 410
О.В. Іващенко, м. Київ
МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ "МЕТОДИКА РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ХІМІЧНИХ ЗАДАЧ"..... 416
О.В. Кареліна, м. Тернопіль
ВПЛИВ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА НА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ..... 421
Т.І. Коваленко, Т.І. Люріна,В.В. Мороз, А.Л. Трофімова, м. Київ
ФОРМУВАННЯ МОВНО-КУЛЬТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ..... 427
Б.Ф. Коваль, м. Вінниця
ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ..... 434
Sławomir Koziej, m. Kielcach, Polska
POZYTYWNE I NEGATYWNE ASPEKTY STOSOWANIA KOMPUTERÓW W EDUKACJI..... 440
О.Л. Коношевський, м. Вінниця
ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІА..... 448
В.П. Король, м. Вінниця
ДИДАКТИЧНІ ЗАСОБИ Й ПРИЙОМИ ЗДІЙСНЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИМИ ДИСЦИПЛІНАМИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ..... 454
Л.Л. Король, м. Полтава
УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ДІЯЛЬНОСТІ ПОЛТАВСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА (70-90 РР. XX СТ.)..... 459
О.Є. Кулик, м. Хмельницький
ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... 465
О.В. Левчук, м. Вінниця
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРИРОДНИЧИХ І ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ..... 469

О.П. Матеюк, м. Хмельницький
ОСОБЛИВОСТІ ЗАВДАНЬ ТА ПРИНЦИПІВ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ..... 475
А.Я. Матвійчук, В.Л. Стінянський, м. Вінниця
ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ ПЕРСОНАЛЬНИХ КОМП'ЮТЕРІВ У ВИВЧЕННІ ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.. 481
М.О. Моклюк, В.Ф. Заболотний, м. Київ, м. Вінниця
ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ФІЗИКИ..... 486
В.В. Мороз, м. Київ
СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ І ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ..... 491
І. Мороз, Л. Телецька, Т. Васютіна, м. Київ
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА..... 498
М.А. Пайкуш, м. Львів
ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ..... 503
О.М. Парубок, м. Львів
ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР В ПРОЦЕСІ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ..... 509
М.І. Пащенко, В.Ф. Мішкурова, м. Умань
МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ – УМОВА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ..... 516
О.Я. Пилипів, м. Львів
ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ НАВИЧОК ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ..... 522
В.О. Подоляк, м. Вінниця
ОБҐРУНТУВАННЯ ІНТЕГРАТИВНИХ ПОНЯТЬ „ОСОБИСТІСТЬ" ТА „ДІЯЛЬНІСТЬ" НА ОСНОВІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ..... 526
Л.С. Пуханова, м. Донецьк
ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ НАПРЯМОК НАВЧАННЯ ТЕОРІЇ ЙМОВІРНОСТЕЙ ТА МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ..... 530
О.О. Рембач, м. Вінниця
ДІАЛОГІЧНІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНО-ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МІЖНАРОДНИКІВ-АНАЛІТИКІВ..... 533
С.М. Рибак, м. Вінниця
ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ..... 540
С.І. Романенко, м. Біла Церква
ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... 545
Ю.А. Романенко, м. Донецьк
ДО ПРОБЛЕМИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ ХІМІЇ..... 549
Т.В. Руденко, м. Миколаїв
ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ВИКЛАДАННІ КУРСУ ІНФОРМАТИКИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... 553
В.В. Сасімова, м. Київ
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ-ЮРИСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ..... 559
В.І. Свистун, м. Київ
МЕТОДИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ-АГРАРІЇВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 565

М.К. Серьожникова, м. Донецьк
ЗМІСТ ПРИНЦИПІВ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА..... 571
Л.М. Согур, м. Вінниця
АКТИВІЗАЦІЯ ПАЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ КУРСУ “ОСНОВИ ЗООЛОГІЇ”..... 578
Є.М. Сопотніцький, м. Вінниця
ВИКОРИСТАННЯ ПАКЕТУ ПРОГРАМ MICROSOFT OFFICE XP У СТВОРЕННІ НАВЧАЛЬНО-КОНТРОЛЮЮЧОГО КУРСУ ФІЗИКИ..... 582
О.В. Сорока, м. Тернопіль
ІНТЕГРАЦІЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ..... 587
Л.А. Стальченко, м. Вінниця
ВИКОРИСТАННЯ КОМП’ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ КРЕСЛЕННЯ В ТЕХНІКУМАХ І КОЛЕДЖАХ..... 593
В.Ю. Стрельніков, м. Полтава
ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ..... 599
С.М. Танана, м. Переяслав-Хмельницький
ОСОБИСТІСНА ОРІЄНТАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ..... 609
О. М. Тепла, м. Київ
ВИХОВАННЯ ГУМАНІСТИЧНО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА У АГРАРНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ..... 614
І.В. Тимощук, м. Вінниця
ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ АДЕКВАТНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО СУТНІСТЬ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ..... 620
Н.І. Тихонська, м. Запоріжжя
РОЛЬ МОВИ ФІЗИКИ В НАУКОВОМУ ТА НАВЧАЛЬНОМУ ПІЗНАННІ..... 625
М.І. Томчук, м. Вінниця
ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ..... 631
Є.В. Тягнирядно, м. Одеса
ТРЕНІНГ ЯК РІЗНОВИД ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ..... 634
І.І. Федорчук, І.П. Федорчук, м.Вінниця
ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ..... 638
Т.В. Хоменко, м. Вінниця
ОРГАНІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВУЗІ..... 644
О.А. Цуруль, *м. Київ*
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО КЕРІВНИЦТВА ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ПОНЯТЬ..... 650
Л.М. Черчата, м. Полтава
ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИЙ ПРОЕКТ, ЯК ПЕРСПЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ..... 656
В.Я. Чорній, м. Львів
ІНТЕНСИВНІ МЕТОДИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... 658
О.В. Чорномаз, м. Вінниця
ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП’ЮТЕРА НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИКИ..... 662

О.В. Чубарук, Ж.В. Потапова, м. Біла Церква
ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ..... 667
Ж.В. Штепа, І.В. Пацкань, м.Вінниця
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ “ПРАКТИКУМ З ШКІЛЬНОГО ПІСЕННОГО РЕПЕРТУАРУ”..... 677
И.Ю. Шубин, А.П. Выродов, г. Харьков
ОБ ОДНОМ ПОДХОДЕ К ТЕКУЩЕМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ ОБУЧАЕМОГО В КОМПЬЮТЕРНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ..... 682
Ю.В. Якимчук, м Хмельницький
ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОГО АСПЕКТУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ..... 688

Наукове видання

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. 6 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ–Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – 701 с.

Відповідальний за випуск Р.С. Гуревич
Оригінал-макет Л.Л. Коношевський
Технічний редактор Л.Б. 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 друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 3417. Видане 06.02.2004 р.

Формат 60×84/16

Друк різографічний
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