

ПЕДАГОГІКА

вищої та середньої школи



КРИВОРІЗЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

22'2008

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Криворізький державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Випуск 22

Кривий Ріг
2008

ББК 74.2+74.58

Редакційна колегія:

- Буряк В.К.** – доктор педагогічних наук, професор, ректор;
Кондрашова Л.В. – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, академік МАТО;
Штельмах Г.Б. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки;
Козлов А.В. – доктор філологічних наук, професор, зав.кафедри української літератури;
Комаров В.О. – доктор педагогічних наук, професор, зав.кафедри історії України;
Макаров Р.М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки;
Пікельна В.С. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та методики трудового навчання.

**Затверджено постановою президії Вищої атестаційної комісії України
від 02.06.02р. №1-05/6**

Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць №22. – Спеціальний випуск: Формування професійної компетентності майбутніх педагогів. – 2008/ Редкол.: Буряк В.К. (гол.ред) та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2008. – 298 с.

У збірнику наукових праць відображено результати наукових досліджень та методичних розробок викладачів вищих та середніх навчальних закладів України різних рівнів акредитації по темі: „Формування професійної компетенції майбутніх педагогів”. Висвітлюються проблеми навчання студентів вищих навчальних закладів та середніх навчально-виховних закладів у галузі технологічної освіти.

Матеріали збірника призначені для широкого кола наукових працівників.

ISBN 996-7406-29-6

ББК 74.2+74.58

Педагогика высшей школы: Сб. науч. работ №22. – Специальный выпуск: Формирование профессиональной компетентности будущих учителей. – 2008 / Редкол.: Буряк В.К. (глав.ред.) и др. – Кривой Рог: КДПУ, 2008. – 270с.

В сборнике научных работ отображены результаты научных исследований и методических разработок преподавателей высших и средних учебных заведений Украины разных уровней аккредитации по теме: „Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов”. Освещены проблемы обучения студентов высших учебных заведений и средних учебно-воспитательных учреждений в области технологического образования.

Материалы сборника предназначены для широкого круга научных работников.

ISBN 996-7406-29-6

ББК 74.2+74.58

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНЕ І МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСІВ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА КОМУНІКАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Пікельна В.С.,
доктор пед.наук,
професор,
Криворізький ДПУ

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОМУНІКАЦІЙ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

В статье раскрыт основной понятийный аппарат теории коммуникации, уделено внимание способам коммуникаций, которыми пользуются педагоги-практики. Сравнительно анализируются понятия „коммуникация”, „общение” и рассматриваются модели коммуникаций.

The article reveals the main conceptual apparatus of the communication theory, the attention is paid to the means of communication which pedagogues use. The notions „communication” and „intercourse” are analysed comparatively, also the communicative models are considered.

Мета даної статті – не тільки розкрити наукові положення теорії комунікації, але й розкрити їх вплив на зростання професійної компетентності. Доведено, що у майбутніх педагогів мають бути сформовані педагогічні комунікативні здібності як умова розвитку їх професійної компетентності.

Розглядаючи питання теорії і методології професійно-педагогічної комунікації, Н.П. Волкова досить глибоко розкрила як дефініцію поняття „комунікація”, так і сутність поняття „професійно-педагогічна комунікація”. Саме розгляд загального змісту цієї проблеми дозволили досліднику виявити особливості різних підходів до визначення основних положень теорії і методології професійно-педагогічної комунікації.

Проблема комунікабельності вивчається філософами, соціологами, лінгвістами, психологами, педагогами та досліджується в інших галузях знань.

Достатньо давно відомо, що професійна компетентність визначається мірою відповідності професійного статусу особистості (її професійних знань

і умінь, а також досвіду) реальному рівню складності тих завдань, що їй потрібно вирішувати. Проте необхідно усвідомлювати, що поняття „компетентність” не є тотожним поняттю „професійна кваліфікація”. Зміст поняття „компетентність” більш широке за обсягом, оскільки воно включає не тільки суто професійні знання та вміння, які використовуються для характеристики кваліфікації, але й певні якості людини.

Йдеться про такі з них, як:

- ініціатива;
- здібності працювати в команді;
- ділова співпраця;
- уміння вчитися, бажання вдосконалювати власні професійні знання та уміння;
- уміння логічно мислити і оцінювати конкретну ситуацію;
- працювати з великим обсягом інформації і вибирати необхідну тощо.

На жаль, на наш погляд, недостатньо приділяється увага процесам комунікації, тобто шляхам обміну інформацією між працівниками. Існує коло питань, за якими вони мають приймати обґрунтоване рішення, якщо їх об'єднує єдина мета професійної діяльності. Будь-яка людина займає певне посадове місце на підприємстві (в закладі, організації) і має згідно з ним свої права і обов'язки.

Необхідно відмітити, що поняття „комунікація” не є тотожним поняттю „спілкування”. Дефініція першого значно ширше останнього, оскільки відображає професійні і ділові зв'язки, яких значна кількість. Відомо, що від правильності встановлення їх, приймаються більш правильні професійні рішення, людина стає більш професійно компетентною.

М.С. Каган підкреслює, що „комунікація” – це зв'язок, у процесі якого „здійснюється обмін інформацією між системами у живій і неживій природі і суспільстві” [3, с.236].

Учені аналізують комунікативний акт за наступними компонентами:

- адресант – суб'єкт комунікації;
- адресат – це той, кому направлено повідомлення;
- повідомлення як документ, який передає певний зміст;
- визначення певного коду як засобу передачі повідомлення;
- характеристика комунікації як певного каналу зв'язку;

- результат комунікації, тобто те, що реально досягнуто в ході певної комунікації тощо.

Є.С. Рапацевич зауважує, що комунікація може обслуговуватись і „немовними засобами”. Йдеться про: оптико-кінетичні засоби; пантоміму; засоби паралінгвістичні (якість голосу, його діапазон, тональність); засоби екстралінгвістичні (паузи, плач, сміх, темп мови), засоби просторово-часові (йдеться про розташування одного та іншого з партнерів у просторі); часові затримки у початку спілкування та ін.

Існує і досить важливий аспект комунікації – соціальна змістова взаємодія. Особливість педагогічної взаємодії визначається різноманітністю спілкування. Педагог вступає у взаємодію з учнями, колегами, адміністрацією навчального закладу, батьками, представниками громадських організацій (лікарі, міліціонери, представники Ради школи та ін.).

Комунікація відбувається і в процесі управління на різних рівнях підпорядкування. Не менш важливою є комунікація педагогів з органами учнівського самоврядування. Діапазон спілкування педагогів настільки широкий, що безумовно потребує спеціальної педагогічної професійної підготовки. У ході спілкування реалізуються різні функції комунікації.

Умовно виділяють повідомлення, що спонукають до певних дій (наказ, переконання, прохання тощо) та повідомлення інформативні (передача реальних або вигаданих відомостей). Такі повідомлення можуть викликати емоційні переживання як позитивні, так і негативні. Як зауважує М.С. Каган, комунікації поділяють за типом стосунків між тими, хто спілкується. У такому випадку розрізняють комунікацію міжособистісну, публічну і масову [2, с.237].

Звертається увага на важливість масової комунікації, яка здійснюється систематично за допомогою технічних засобів розповсюдження соціально важливої інформації і цілеспрямованої професійної періодики (газети, журнали). Здійснюється комунікація також за допомогою навчальних фільмів і спеціальної літератури.

Викладене вище вже дозволяє стверджувати, що наявний високий професійний рівень педагога має дозволити йому успішно встановлювати і підтримувати різні за метою і змістом зв'язки, власноруч здобувати необхідну інформацію, усвідомлювати і володіти якою допомагає йому приймати обґрунтовані рішення, усвідомлювати особисту відповідальність за них і ставати більш компетентними.

Комунікативність і компетентність як властивості так і якості особистості необхідні кожній людині, але автоматично вони не виникають і потребують цілеспрямованого управління їх розвитком. Успішність діяльності майбутнього педагога, його компетентність залежить від того, наскільки він правильно зуміє визначити необхідні зв'язки, за допомогою яких здобуде необхідну професійну інформацію.

Педагог вищої школи повинен володіти різними методиками комунікативного розвитку майбутніх учителів, які, у свою чергу, мають вміння реалізувати їх у роботі з учнями навчальних закладів.

Сучасні вербальні і невербальні засоби спілкування потребують також від професіональних педагогів уміння працювати з комп'ютерними засобами, вступати в опосередкований діалог з віртуальними партнерами, шукати необхідну інформацію у всесвітній мережі Інтернет.

Проте у сучасній освіті визнано існування протиріччя між потребою у педагогах з високим рівнем комунікативних здібностей і реальним рівнем підготовки майбутніх педагогів до професійних комунікацій. Не менш важливим визнано і протиріччя, на яке вказує Н.П. Волкова. Йдеться про протиріччя між „обсягом науково-педагогічної інформації, отриманої за допомогою сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, і можливостями індивіда до її сприйняття, обробки, засвоєння, передачі і застосування у професійній педагогічній діяльності” [1, с.5].

Поняття „комунікація” походить від латин. „communication” – повідомлення [3, с.543]. Давно відомо і зміст поняття „спілкування”, в ході якого здійснюється передача певної інформації від однієї людини до іншої.

Н.П. Волкова в ході аналізу наукової літератури звела в Таблицю [1, с.6-7] сформульовані різними вченими визначення поняття „комунікація”. Порівняльний аналіз наданих визначень, в свою чергу, дозволяє помітити, що „комунікація” – це: „процес”, „комунікаційний зв'язок”, „механізм людських відносин”, „опосередкована взаємодія”, „засіб передачі інформації”, „риса особистості”, „здатність до спілкування”, „засіб взаєморозуміння людей” і таке ін. Разом з тим, деякі вчені підкреслюють, що поняття „комунікація” – це мистецтво, якому можна навчитися тільки завдяки досвіду. Учені підкреслюють, що комунікація потребує певного таланту від людини.

Порівняльний аналіз змісту визначень, ті, що наведені у Таблиці, дозволяє відмітити, що більшість вчених дотримуються визначення, що

комунікація – це, насамперед, процес взаємообміну інформацією, що стає основою самовизначення особистості у світі.

Учені, на жаль, ще й досі не дійшли однозначного висновку про поняття „спілкування” і „комунікація”. Серед вітчизняних та зарубіжних учених розглядаються два підходи. Деякі з них вважають, що ці поняття тотожні, інші – розрізняють їх за змістом.

На думку М.С. Кагана, „спілкування” має практичний, матеріальний, духовний, інформаційний і практично-духовний характер, а „комунікація” – це „суто інформаційний процес” [2, с.144]. Відомо, що у педагогічній літературі розглядають суб’єкт-об’єктивні і суб’єкт-суб’єктивні стосунки. У різних ситуаціях людина може бути як суб’єктом взаємодії, так і об’єктом спільної діяльності.

Дослідники розглядають також у порівнянні такі поняття, як „спілкування”, „комунікація”, „комунікативна діяльність”. Характеризуючи спілкування через „взаємодію”, „обмін”, учені дійшли висновку, що спілкування – це завжди двобічний процес, в той час, як комунікація може бути однобічним процесом. Проте і „спілкування” і „комунікація” завжди розглядаються в межах „комунікативної діяльності”.

На погляд Н.П. Волкової, поняття „спілкування” і „комунікація” недоцільно ототожнювати, оскільки в їх змістовному наповненні існують протиріччя.

У теорії комунікації існує значна кількість наукових понять, якими користуються як учені, так і практики. Серед них: „вербальна комунікація”, „засоби професійно-педагогічної комунікації”, „комп’ютерні комунікації”, „комунікативний процес”, „професійно-педагогічна комунікація” та інші.

Теорія комунікації почала розвиватися не так давно (20-ті роки ХХ століття). Важливим фактором розвитку цієї теорії стали погляди філософів діалогічного спілкування. Основна філософська ідея полягає в тому, що кожна взаємодія між однією людиною з іншою (тобто кожна елементарна взаємодія), дає унікальний результат. Діалог завжди має перевагу над монологом.

Як справедливо зауважує Л.А. Ситниченко, у спілкуванні, зокрема діалозі, „ніхто не може існувати сам по собі, окремо від інших людей” [5,с.116]. Теорія комунікації була визнана як самостійна галузь знань з появою кібернетики. У різних наукових джерелах ученими стали розроблятися і пропонуватися різні моделі процесу комунікації. Відомо, що

будь-яка обґрунтована модель (модель процесу комунікації не є виключенням) представляє певну систему діяльності і навпаки, тобто будь-яка система роботи може бути змодельована. Система комунікації, яка представлена у структурованні моделі, розкриває по суті не тільки її підсистеми, але й канали-зв'язки, що їх поєднують. Зрозуміло: зв'язки комунікацій і є тими каналами, за якими передбачають рух прямої і зворотної інформації.

У системі комунікації, в її підсистемах має бути з'ясовано:

- хто передає певну інформацію?
- яку за змістом інформацію?
- кому він має її передати?
- по яким каналам має рухатись та чи інша інформація?
- з яким успіхом передавалась інформація (тобто чи досягнуто очікуваний результат)?
- якими засобами передається та чи інша інформація? тощо.

Той, хто повідомляє інформацію, в теорії комунікації має назву „комунікатор”. Той, кому передається інформація отримав назву „реципієнт”.

Як вже було вище зауважено, використовуються різні засоби передачі інформації, серед яких: мова (усна передача), телефонна усна мова, письмова інформація (обмін діловими паперами), використання електронної пошти і таке ін. Інколи інформація передається опосередковано, але у даному випадку необхідно залучати до роботи підготовлених людей, які розуміють сутність інформації та вміють її певним чином „закодувати” – саме цим визначається їх компетентність.

Різні моделі комунікацій розкриваються через різні схеми „комунікаційного акту”. У теорії комунікації досить розповсюджена модель, що здобула назву „контент-аналіз”.

Не зупиняючись на авторах моделей комунікацій (їх достатньо багато), вважаємо за доцільне підкреслити, що кожна підсистема моделі (тобто кожна підструктура) повинна оцінюватися певними „критеріями ефективності”.

Розглядаючи понятійний апарат теорії комунікації, необхідно, насамперед, звернути увагу на її методологічні основи. Останньою визнана герменевтика. „Герменевтика” як поняття означає „мистецтво тлумачення різних текстів” [1, с.21]. Існує концепція „раціональності”, яка розкривається

на засадах гуманістичної кооперації людей у всіх сферах діяльності, оскільки вони потребують загального взаєморозуміння. Успіх у будь-якій спільній роботі залежить від уміння координувати дії людей і своєчасно забезпечувати кожного учасника необхідною якісною інформацією, що, в свою чергу, потребує теоретичних і практичних умінь здійснювати акти комунікацій, тобто бути компетентним.

Відомий дослідник Г. Ріккерт виділив „три царства: дійсність, цінності і смисл, якими корелюють три різні методи їх осягнення: пояснення, розуміння і тлумачення” [4, с.3]. Формуючи в учнів (студентів) науковий світогляд, необхідно, на його думку, усвідомлювати, що в основі системи поглядів мають лежати основні положення теорії цінностей. Тобто Г. Ріккерт стверджував, що спочатку необхідно зрозуміти цінність національної і світової культури в її історичному розвитку і тільки потім тлумачити смисл власного життя.

У філософії і соціології визнано, що комунікації – це невід’ємна частина будь-якого соціокультурного середовища. Можливість кодувати інформацію існує досить давно в різних видах мистецтва. У якості приклада можна навести таке прикладне мистецтво України, як народна вишивка, зокрема український рушник можна „читати” оскільки він несе достатньо повну інформацію про родину.

Символічний зміст існує у різних видах мистецтв. Розглядаючи джерела професійно-педагогічної комунікації, Н.П. Волкова зауважує, що останній притаманні такі:

- матеріальні об’єкти неживої природи (суб’єкти, що впливають на них, здобувають певну інформацію);
- представники рослинного і тваринного світу, спостереження за якими дає певну інформацію, що необхідна людині для „спілкування” з оточуючим світом;
- штучні засоби збереження і передачі інформації і, як було вже зауважено, йдеться про усне мовлення, друковане слово, живопис, кіно, музика, телебачення, комп’ютерні (електронні) засоби тощо;
- професійно-педагогічна інформація і таке ін. [1, с.62].

Має велике значення і середовище вільного спілкування між педагогами і людьми взагалі. Велике значення в теорії і практиці комунікації мають також законодавчі, керівні, концептуальні і будь-які ділові папери, зокрема ті, що стосуються конкретної сфери діяльності.

Проблеми взаємозалежності компетентності і комунікації завжди тісно пов'язані із миследіяльністю, інтелектуальними процесами. Саме тому поняття „комунікація” досить часто ототожнюють із поняттям „мислекомунікація” і рівнем розвитку інтелекту кожної людини. На жаль, навчання учнів у школі довгі роки переважно здійснювалось за технологією – надання їм готових знань від педагогів. Самостійне здобуття школярами знань використовувалось замало. Результат репродуктивного навчання у школі можна оцінити при навчанні студентів у візу, оскільки у більшості з них не сформовані уміння продуктивної навчальної діяльності, відсутність прагнення самостійно здійснювати пошук інформації, працюючи з різними науковими джерелами. Саме тому процес навчання у вищій школі здається студентам-першокурсникам досить важким. Разом з тим доцільно додати і те, що кількість годин, які виділяються у навчальних планах для самостійної роботи студентів, постійно зростає.

Для успішного розв'язання даної проблеми позитивну роль мають зіграти засоби комунікації та комунікативні технології спілкування у навчальній діяльності. Комунікативна діяльність, тобто практика встановлення необхідних зв'язків має всі ознаки систем і тому потребує від майбутніх педагогів компетентності у названій сфері діяльності. Тільки за таких умов професійно-педагогічна діяльність буде успішною.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія та методологія. – Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2006. – 86с.
2. Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319с.
3. „Коммуникабельность”, „коммуникация”, „коммуникация массовая” // Педагогика: Большая современная энциклопедия. Под ред. Е.С.Рапацевича. – Минск: НООО „Современное слово”, 2005. – С.236-237.
4. Риккерт Г. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике. – М.: МЕДИУМ, 1996. – 237с.
5. Ситниченко Л.А. Першоджерела комунікативної філософії. – К.: Либідь, 1996. – 176с.
6. Словник іншомовних слів / Уклад. Л.О.Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1326с.

Савченко Л.О.,
канд. пед.наук, доцент,
Криворізький ДПУ

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ ЯК УМОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

В статье рассмотрены проблемы формирования ценностной компетентности студентов педагогических высших учебных заведений.

The article deals with some problems of value orientations in students' life. The analysis of value orientations in students' life in higher educational establishments of economy and pedagogy is provided.

Метою статті є розгляд проблеми формування ціннісної компетентності студентів педагогічного вищого навчального закладу, визначення поняття „ціннісна компетентність”.

Зважаючи на те, що поняття "компетентність" є системним утворенням, можна виокремити такий підхід, що був запропонований відомим британським психологом Дж. Равеном. На його переконання, компетентність — це специфічна здібність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері, яка охоплює фахові знання, предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [1, с.6].

Уже в середині ХХ століття у розвитку освіти більшості країн проявились два важливих чинники, що ніяк не вписувалися в традиційні системи. По-перше, школа почала катастрофічно відставати від темпу розвитку й оновлення знань. По-друге, у зв'язку із соціокультурними зрушеннями ХХ ст. освіта стала масовою, розрахованою "на всіх". Відтоді ці чинники обумовили чимало спроб реформування і якісних зрушень в освітніх системах більшості країн світу. Сьогодні розвиток людського суспільства та цивілізації висуває перед освітою принципово нові питання. Сьогодні серед української педагогічної громадськості, на сторінках педагогічної преси та у змісті нормативних документів, що регламентують розвиток освітніх процесів, досить часто можна натрапити на тезу про необхідність запровадження компетентнісного підходу. Проте цей термін є для нас досить новим і невизначеним. Поняття компетентнісної освіти, освітньої компетентності прийшло до нас із зарубіжних країн, де його широко вживають і досліджують уже понад десять років. Поки що в українському освітньому просторі недостатньо представлені книги чи статті,

що присвячені цій проблемі, особливо написані українською чи перекладені з європейських мов. Адже зрозуміло, що перш ніж говорити про "запровадження підходу до практики навчання із національної школи", необхідно розібратись у сутності ключових понять і положень такого підходу.

Наприкінці ХХ ст. почали відбуватися докорінні зміни в парадигмі й методології освіти, передумови й окремі елементи яких склалися протягом усього століття. Колишня парадигма, що відбивала інтереси та сутність індустріального суспільства, детермінованого пізнання й однозначності оцінок, поступово замінюється методологією інформаційного суспільства, плюралістичного пізнання та різними оцінками ситуацій [6].

Відправним моментом визначення поняття, на нашу думку, може стати інтегрований комплексний підхід, який має спиратися на теорії професійної компетентності, розроблені відомими науковцями з проблем професійної підготовки вчителя В.О. Сластьоніним, Є.М. Шияновим та А.К. Марковою. Структура професійної компетентності педагога розкривається В.О.Сластьоніним і Є.М. Шияновим через педагогічні вміння, а саме поняття "компетентність" визначає єдність теоретичної і практичної готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності [2, с. 40-41].

Процесуально-особистісний підхід до компетентності, розроблений А.К.Марковою, розрахований не лише на результативність професійно-компетентної праці вчителя, але й передбачає компетентність як співвідношення в реальній праці професійних знань і вмінь, професійної позиції та психологічних якостей особистості [4, с.113-126]. Узагальнено компетентність розглядається А.К. Марковою як індивідуальна характеристика ступеня відповідності праці вимогам професії. „Професійно компетентною є така праця вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюються педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя і досягаються результати навчання та виховання школярів” [4, с.8].

Основні сфери діяльності вчителя в структурі професійної компетентності А.К. Маркова аналізує через такі складові: а) професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання; б) професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння; в) професійні психологічні позиції, установки вчителя, яких вимагає педагогічна професія; г) особистісні якості [4, с.7-8]. При цьому вона підкреслює, що питома вага окремих складових професійної компетентності може бути нерівноцінною. Пріоритетними, з позиції вченої, можна вважати ті

складові професійної компетентності, які свідчать про результати педагогічної праці.

Здійснюючи понятійне порівняння термінів "професіоналізм" і "компетентність", А.К. Маркова наголошує, що людина може бути професіоналом у своїй сфері, але не бути компетентною у вирішенні всіх професійних питань. Тому доцільно вивчати окремі сторони професійної компетентності фахівця, серед яких етична має переважаюче значення [2, с.34], оскільки передусім моральні цінності й установки визначають мету, стратегію і тактику педагогічної дії.

Для нашого дослідження особливо важливі висновки А.К. Маркової стосовно того, що домінуючим блоком професійної компетентності вчителя є такі системні характеристики:

- мотивація (спрямованість особистості та її види);
- якості (педагогічні здібності, характер і його риси, психологічні стани і процеси);
- інтегральні характеристики особистості (педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність) [4, с.41].

За роки становлення національної держави, українське суспільство намагається сформувати нові цінності через переосмислення старих. Сьогодні ми спостерігаємо постійне зростання інтересу, особливо у студентства не тільки отримати диплом про вищу освіту та знання, які сприяють зростанню матеріального добробуту людини, але й пошуку місця в їхньому житті моральних, матеріальних та духовних цінностей.

Необхідно зазначити, що для визначення поняття „цінності” використовується термін „загальнолюдські цінності”, згідно якого найвища цінність це – людина. Найбільш актуальним це поняття стало за часів розпаду Радянського Союзу. У той же час визначились нові поняття, такі як: нове мислення, перебудова свідомості, вихід з духовного тупика, оздоровлення економіки та політичного життя суспільства та інші. Поняття цінність у спеціальну філософську лексику було введено у 60-ті роки. Смісл його укладався у значущості чогось (якості, характеристики, явища) у відповідності від існуючих якісних характеристик [5, с.6]. А.Г. Преображенський поняття „цінність” трактує як „високо ставити, приділяти вартості”. Аналіз закордонних джерел показав неоднозначність трактування поняття „цінність”:

- трактується як вічні ідеї, абсолют;
- характеристика матеріальних та нематеріальних благ;

- виробництво потреб і відношення до мислення людини;
- діяльність.

Розглядання поняття „цінність” у генезисі показує, що в ньому зіткнулися три основні значення: визначення матеріальних якостей, в основі якого лежить практичне та емоційне відношення людини до оцінювання предметів та явищ; визначення моральних категорій; визначення соціальних явищ характеризуючи відносини між людьми. Поняття „цінність” дозволяє виділити умовно різні види цінностей (економічні, психологічні, моральні, естетичні, пізнавальні, соціальні). Це допоможе більш глибоко осмислити природу людини, механізми, які збуджують її до знань. Визначити рушійні сили пізнавальної діяльності [5, с.7].

Сьогодні потрібно не тільки розмірковувати над цими поняттями, а готувати фахівця, який має інше мислення, погляди на суспільство та на місце людини в ньому, а відповідно й нові ціннісні орієнтації.

Проблема ціннісних орієнтацій та інтересів молоді відображена в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, таких як К.О. Абульханової-Славської, Л.І. Анциферової, Д.С. Архангельської, М.І. Бобневої, Л.І. Божович, В.В. Гаврилюк, Л.А.Гашенко, А.Г. Здравомислова, Л.С. Виготського, П.О.Куделі, Д.О. Леонтєва, Л.І.Леденьової, В.Т. Лісовського, Т.Н. Мальковської, Н. Паніної, З.І. Равкін, А.В. Русенького, Н.А. Трикоз, Г.В. Цесарського, В.А. Сластьоніна, Е.М. Шиянова, В.С. Собкіна В.О. Ядова та інших.

Ціннісні орієнтації розглядаються як оцінка суб'єктом навколишньої дійсності в відповідно із суспільними цінностями, що мають особистісну значимість для суб'єкта. Ціннісні орієнтації розкривають мету, відображають ідеали, характеризують інтереси, потреби, переконання особистості.

Педагогічною наукою узагальнені теоретичні підходи до дослідження процесу формування ціннісних орієнтацій молоді. Так, В.А. Сластьонін відносить до аспектів ціннісних орієнтацій такі: багатобічна ціннісна орієнтація, що відповідає сучасному етапові суспільно-економічного розвитку суспільства; випереджена ціннісна орієнтація, спрямована на ідеали, соціальні цінності суспільства на основі світоглядних принципів; соціально-цінні уміння, які формуються в діяльності. Одні із умов формування ціннісних орієнтацій студентів розглядається В.А. Сластьоніним, як включення молоді у різні види діяльності; розвиток творчості студентів, активна участь у суспільній діяльності; літературно-художній розвиток особистості тощо.

Ціннісні орієнтації вивчаються у взаємозв'язку з мотивацією і світоглядними структурами свідомості. Досліджуються фактори, що впливають

на формування ціннісних орієнтацій особистості. До них відносять: релігійні переконання, ідеологічні установки, життєві цілі, особистісні якості, матеріальну забезпеченість тощо.

Розроблені методики вивчення ціннісних орієнтацій дозволяють визначити найбільш загальні орієнтири життєздатності особистості, групи людей, суспільства в цілому. До найбільш поширених і визначених методик діагностики ціннісних орієнтацій відносять тест ціннісних переваг Г. Олпорта, Ф. Вернона, Г.Ліндзі; методику ціннісних орієнтацій М. Рокіча; метод парних порівнянь Г.І.Саганенко.

У соціології ціннісна орієнтація особистості трактується як система стійких відносин до навколишнього світу, до людей та до самого себе у формі фіксованих установок на ті або інші цінності матеріальної і духовної культури суспільства. Спрямованість особистості визначає мету, що ставить перед собою людина; прагнення, що йому властиві; мотиви, відповідно до яких він діє. Часто в науковій літературі категорії „ціннісне відношення”, „ціннісна установка”, „ціннісні орієнтації” трактуються як синоніми.

Ціннісна установка – це усвідомлення особистості своєї внутрішній позиції та готовності до дії.

Ціннісні орієнтації – система стійких відносин особистості до навколишнього середовища і до самого себе у формі фіксованих відносин та ті та інші матеріальні та духовні цінності [4, с.128].

Таким чином, ціннісні орієнтації відображають змістову сторону направленості особистості, характер її відносин до діяльності.

Отже, інтегративний підхід до визначення структури ціннісної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання дає змогу охопити всю основну систему морального ставлення педагога: до себе, дітей, батьків учнів, колег, навколишнього світу. Ціннісна компетентність є проєкцією особистісного ставлення до об'єктів життя. Саме система відносин виявляє особистісно-моральну і професійну сформованість готовності майбутнього вчителя до здійснення педагогічної діяльності.

Ціннісна компетентність як інваріантна характеристика, з одного боку, відображає відпрацьовану досвідом систему професійних норм і правил поведінки вихователя, а з іншого — є психолого-педагогічним інструментом впливу вчителя на внутрішній світ дитини. Подальшу свою роботу вбачаємо у вивченні компетентнісного підходу у формуванні особистості майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

1. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер.с англ.-М.: Просвещение, 2001.-142 с.
2. Сластенин В.А. Формирование личности советской школы в процессе профессиональной подготовки. -М.: Просвещение, 1976.-160 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Просвещение, 1996.-308 с.
4. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: Теорія і практика. - К.: Преса України, 2003.- 320 с.
- 5.Сластенин В.А., Г.И. Чижаква. Введение в педагогическую аксеологию.- М.: Академия, 2003.-192 с.
6. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. /Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи.-Київ,2004.- С.16-25.

Зеленкова Н.І.,
канд.пед.наук, доцент
Криворізький ДПУ

ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ

В статье рассматривается педагогическая компетентность учителя как сложное личностное образование.

This article considers the professional of a teacher as a complex personal unite.

Процеси європейської інтеграції охоплюють всі сфери життєдіяльності, включаючи вищу освіту. Сучасне реформування професійної підготовки вчителя в Україні, вимагає адаптації педагогічних кадрів до зростання вимог, що збільшилися завдяки великому обсягу інформації. Складні завдання стоять сьогодні перед учителем при вихованні підростаючого покоління.

Взаємодія освітніх систем України та європейських країн – учасниць Болонської угоди відкриває перед вітчизняною системою освіти нові перспективи. Основні принципи і вимоги Болонської декларації, створення єдиного ринку праці та інтелектуального простору. Особливо великого

значення набуває педагогічна компетентність як складова професіоналізму вчителя.

„Головними цілями Болонського процесу є підвищення та конкурентоспроможність європейської вищої освіти, мобільності студентів, викладачів, науковців, адміністративного персоналу європейських вищих навчальних закладів; здатність випускників європейських ВНЗ до працевлаштування в умовах глобального ринку праці” [9, с.14].

Інтеграція в сучасне суспільство і знаходження свого місця в житті вимагають дедалі більших зусиль і компетентності від кожної людини. Отже, сьогодні тільки та людина може повноцінно діяти у мінливому світі, яка здатна зробити самостійний вибір, прийняти самостійне рішення. Всі ці обставини зумовлюють потребу в оволодінні сучасними компетентностями, які дають можливість реалізувати в житті пізнавальний, духовно-моральний, творчий, комунікативний і естетичний потенціал.

Мета нашої статті проаналізувати різні підходи щодо трактування поняття „компетентність” та „професійна компетентність” учителя.

Аналіз наукової та психолого-педагогічної літератури свідчить про відсутність єдності у визначенні поняття „компетентність”.

Поняття „компетентність” знаходиться нині в епіцентрі світової думки, оскільки воно розкриває якісно нові перспективи розуміння місії школи, життєвих результатів освітньої діяльності. В основі концепції компетентності лежать ідея виховання компетентної людини та працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовувати ці знання і брати на себе відповідальність за певну діяльність.

Незважаючи на те, що терміни „компетенція”, „компетентний”, „компетентність” часто зустрічається в педагогічній літературі, вони не є однозначними. Щоб глибше зрозуміти природу поняття „компетентність”, звернемось до словників, які розкривають багатогранність і неоднозначність розуміння цього феномена наукового знання. Термін „компетентність” є похідним від слова „компетентний”. Слово „компетентний” (competens із лат. – відповідний, здатний) означає: 1) той, хто володіє компетенцією; 2) обізнаний у певній галузі [8].

„Компетентність” – це поняття відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про будь-яку сферу й ефективно діяти в ній. Це – знання, обізнаність у будь-якому питанні. Компетентність можна

розглядати як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією, чи в широкому розумінні, як здатність знаходити, виявляти послідовність дій для розв'язання проблеми. Бути компетентним, вважає Г.Кравченко, означає можливість мобілізувати в конкретній ситуації отриманні знання й досвід [6, с.34].

Компетенція (в перекладі з латини „competenta”) означає коло питань, в яких людина добре обізнана, усвідомила їх і має досвід використання. Вона спроможна виконувати будь-яке завдання якісно та ефективно.

Значить, компетентність – це не тільки наявність знань і досвіду, але й уміння їх використати при здійсненні своїх функцій. На наш погляд, більш сучасна, актуальна формула розуміння поняття „компетентність” міститься в різних англomовних словниках.

У перекладі з англійської „competence” означає: здатність, уміння, компетентність, компетенцію, правомочність.

Мерріам Вебстер у „Словнику Колегіуму”, зауважує: competence – це якість, стан; competent – той, що має необхідну чи адекватну здатність діяти, розвиватись особливим шляхом [10, с.235].

Таким чином, словники детальніше розкривають сучасний зміст поняття „компетентність”, в яких на перший план виходить категорія „здатність до дії”, тобто уміння використовувати знання у практичній діяльності; як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості. Поняття „компетентність”, пов'язане зі здатністю відповідати вимогам високого рівня складності, включаючи систему вчинків.

Бути компетентним – означає вміння мобілізувати у конкретній ситуації набуті знання і досвід. При обговоренні компетентності увага звертається на конкретні ситуації, в яких вона має проявлятися.

Компетентність – це специфічна здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають в реальних ситуаціях життя.

Більшість авторів під компетентністю розуміють загальну здатність і готовність особистості до дій, що ґрунтуються на знаннях і досвіді, які набуті завдяки навчанню і вихованню, зорієнтовані на становлення учня як суб'єкта життя і культури. Компетентність одночасно поєднує мобілізацію знань, умінь, поведінкових відносин. Компетентність розвиває уміння: розв'язувати найрізноманітніші життєві проблеми; отримувати й критично аналізувати інформацію; приймати рішення; оцінювати соціальні наслідки дій; працювати в групі; розробляти й виконувати контракти; включатись у

проекти, організувати свою роботу, використовувати нові інформаційні технології, проявляти стійкість перед труднощами, знаходити нові рішення. Поняття „компетентність” включає в себе не тільки когнітивну складову, але й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову; систему ціннісних орієнтацій, звички.

Компетентність – це підхід до знання як інструменту розв’язання життєвих проблем, прийняття ефективних рішень у різних сферах життєдіяльності людини.

Вітчизняна педагогіка вже має деякі напрацювання в цьому напрямі. Компетентність, професійна компетентність розглядалися в різних аспектах у працях В. Бондаря, Л. Алексеевої, Н. Шаболдіної, О.Олексюка, Г.Ларіонової, І. Зязюна, Л. Кондрашової, А. Маркової.

А.Бондар вважає, що компетентний вчитель організовує педагогічну діяльність так, щоб вона була спрямована на отримання усвідомленого результату.

У педагогічних дослідженнях Л. Алексеевої і Н. Шаболдіної існує взаємозв’язок між поняттями „готовність”, „компетентність” та „професіоналізм”. Цей взаємозв’язок логічно приводить до поняття „професійна компетентність”. Тому Л. Алексеева і Н. Шаболдіна поняття „професійної компетенції” трактують як „інтегральну характеристику ділових і особистих якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвід, достатній для здійснення мети даного роду діяльності” [1, с.97].

Професійну компетентність учителя як розглядають володіння знаннями, вміннями та нормативами, необхідними для виконання професійних обов’язків, психологічними якостями, а також як реальну професійну діяльність відповідно до еталонів та норм [3, с.112].

Г. Ларіонова професійну компетентність як „...коло питань, в яких суб’єкт володіє знаннями, досвідом, сукупність яких відображає статус і кваліфікацію, а також деякі особистісні, індивідуальні особливості, які забезпечують можливість реалізації певної діяльності” [7, с.78].

І.А. Зязюн включає професійну компетентність в системне поняття „педагогічної майстерності” нарівні з такими властивостями особистості, як гуманістична спрямованість діяльності вчителя, педагогічні здібності і педагогічна техніка. Він зазначає, що „складність набуття професійної компетентності полягає в тому, що професійне знання має формуватися на

всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному” [2, с.30-33].

Професійна компетентність учителя визначається Л.В.Кондрашовою як „єдність його теоретичної й практичної готовності до педагогічної діяльності” [4, с.98]. Вона також наголошує на те, що показником педагогічного професіоналізму постає комплексна характеристика, яка включає в себе вимоги суспільства до особистості вчителя і специфіку педагогічної діяльності. Такою комплексною характеристикою виступає морально-психологічна готовність до педагогічної діяльності [5, с.13].

Також слід зазначити, що професійна компетентність – це фактично результат професійної підготовки фахівця, його якісна характеристика. Це єдність теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності, у тому числі і педагогічної.

А. Маркова розглядає дві сфери професійної компетентності: мотиваційному й операційному. Кожна з них містить різноманітні психологічні показники, що дають можливість визначити групи критеріїв компетентності (об’єктивні і суб’єктивні, результативні і процесуальні, нормативні та індивідуально-варіативні, наявного рівня і прогностичного, соціальної активності, конкурентноздатності і професійної прихильності, якісні і кількісні).

Отже поняття „професійна компетентність” є складним інтегрованим поняттям, для подальшого визначення якого треба послуговуватися інтегрованим комплексним підходом. По-друге, професійна компетентність базується на взаємозв’язку теоретичних знань, практичних умінь, навичок, а також значущих особистісних якостей, що обумовлюють готовність учителя до активного виконання педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Алексеева Л.П., Шаболдіна Н.С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. – М.: Мысль, 1994. – С.97.
2. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність. – К.: Вища школа. – 2004. – 422с.
3. Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Під заг.ред. О.В.Овчарук.- К.: К.І.С.С., 2004. – 134с.

4. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. – М.: Прометей, 1990. – 160с.
5. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе: учебное пособие / Л.В.Кондрашова. – Кривой Рог. КГПУ, ИВИ., 2000.- 170с.
6. Кравченко Г.Ю. Теоретичні основи формування ключових компетентностей в учнів ЗНЗ I-III ступенів // Початкове навчання та виховання. – 2006. - №4. – С.34.
7. Ларионова Б. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза. Монография. Челябинск: Знания, 2004. – 198с.
8. Словарь иностранных слов / Под ред. И.В.Лехина, С.М.Локшиной и др. Изд-во 6-е, М.: Советская энциклопедия, 1964. – 784с.
9. Сухарніков Ю. Вища школа України в контексті Болонського процесу // Освіта: технікуми та коледжі. – 2004. - №1(7) – С.12-21.
10. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. – Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster, Inc., 1998. – 1559 p., p.235.

Сушенцева Л.Л.,
канд. пед. наук, доцент,
Інститут післядипломної
освіти ДННУ „Академія
фінансового управління”

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСІЙНО КОМПЕТЕНТНОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

В статье автор раскрывает проблемы подготовки компетентного педагога профессионального обучения для системы профессионально-технического образования.

In the article an author describe the problem of propation competent teacher of the vocational training for the professional educational system.

Метою статті є висвітлення проблем підготовки педагогів професійного навчання для системи професійно-технічної освіти та визначення педагогічних умов для її покращення.

У всіх сферах соціального і духовного життя нашої країни, у тому числі і в сфері освіти, відбуваються значні реформаційні процеси. У сучасних міжнародних документах щодо модернізації системи освіти

(“Болонська декларація” (1999), “Роль університетів у Європі знань” (2003); програми: “Європейська стратегія зайнятості” (2000), “Меморандум про неперервну освіту” (2000) та інші) зазначається, що освітні зміни мають сприяти пристосуванню й адаптації людей до нових соціально-економічних умов.

Безперечно, що успіх модернізації освіти в Україні значною мірою залежить від якості професійної підготовки педагогічних кадрів, здатних до інтелектуального і творчого розвитку особистості учнів як основи успішного функціонування людини в умовах постійних змін. Особливої уваги потребує професійна підготовка педагогів професійного навчання для потреб системи професійно-технічної освіти, оскільки зміни в економіці, поступ науково-технічної революції, процес інтеграції з Європою вимагають підвищення ефективності підготовки висококваліфікованих робітників. З огляду на це, на думку науковців (С. Ф. Артюх, С. У. Гончаренко, О. В. Глузман, І. А. Зязюн, О. Е. Коваленко, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало, О. М. Пехота, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєва, В. А. Семиченко та ін.), поряд із організаційними змінами в освітніх системах, мають відбуватися зміни і в системі професійної підготовки інженерно-педагогічних кадрів.

Вивчення стану проблеми професійної підготовки педагогів професійного навчання у сучасних вищих навчальних закладах України викликає значне занепокоєння. Зокрема це стосується недостатнього рівня педагогічної освіти у вищих технічних навчальних закладах, в яких здійснюється підготовка педагогів професійного навчання для системи професійно-технічної освіти. Основними прогалинами у педагогічній освіті є: недостатня кваліфікація педагогічних кадрів, які забезпечують процес професійної підготовки, організаційних умов здійснення психолого-педагогічної підготовки, відсутності єдиних навчальних планів і програм, що призводить до довільності у виборі змісту, форм та методів професійної підготовки, недостатнього поєднання теоретичної та практичної підготовки, малої кількості годин, передбачених на психолого-педагогічну підготовку (у тому числі на педагогічну практику).

Вивчення психолого-педагогічної літератури свідчить, що найменша кількість наукових праць стосується проблеми підготовки компетентних фахівців для системи професійно-технічної освіти. Це є однією з причин того, що професійна підготовка педагогів професійного навчання у вищих технічних навчальних закладах не повною мірою відповідає вимогам

сьогодення. Крім того, у дослідженнях недостатньо проаналізовано такі важливі чинники впливу на інженерно-педагогічну освіту, як економічні зміни в країні, стрімке оновлення виробничих технологій, пізнавальні та аксіологічні орієнтації сучасної освіти.

Теоретичний аналіз науково-методичних джерел свідчить, що діяльність педагога професійного навчання, який працює у професійно-технічних навчальних закладах, має свої особливості, пов'язані з необхідністю вивчення ринку праці і вдосконаленням його методичної підготовки (О.Е. Коваленко); оволодінням спеціальними методиками і саморозвитком соціально-психологічної компетентності, які є основними елементами педагогічної компетентності інженерів-педагогів (В.О. Радкевич). Крім того, навчання майбутніх педагогів професійної школи має бути тісно пов'язане з реальним ринком праці (О.І. Щербак), що можливе на основі оновлення змісту педагогічної освіти, стосовно забезпечення випереджувального спрямування підготовки педагогічних працівників, оптимального співвідношення між професійно-педагогічною, фундаментальною та соціально-гуманітарною підготовкою педагога професійної школи (Н.Г. Ничкало).

Вікова педагогіка, як складова загальної педагогіки, вивчає закономірності розвитку особистості майбутнього педагога і чинники, що сприяють ефективності його професійної діяльності, має значний доробок з проблеми формування особистості вчителя початкової і середньої школи та їхньої професійної підготовки. Разом з тим, недостатньо здійснюються дослідження з проблем професійної підготовки та професійної діяльності інженерів-педагогів, що не повною мірою відповідає реальним потребам цієї галузі. Вивчення концепцій розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні (С.Ф. Артюх, А.Т. Ашерев, В.Б. Бакатанова, О.Е. Коваленко, А.С. Нікуліна, В.В. Олійник, О.І. Щербак та ін.) та аналіз сучасної системи педагогічної освіти дають змогу виявити ті проблеми, які стоять на шляху підготовки педагога професійного навчання.

Організація професійної підготовки педагогів професійного навчання у вищих технічних навчальних закладах має враховувати соціально-економічні чинники, що впливають на модернізацію системи освіти і визначають її ефективність, сучасні світові тенденції у підготовці інженерів-педагогів у вищих навчальних закладах, вимоги до професійної підготовки фахівців у контексті Європейської інтеграції та змін на ринку праці. Зміст і

форми організації професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання мають враховувати як тенденції глобалізації, так і тенденції економічного розвитку України, забезпечувати необхідний якісний рівень підготовки педагогів професійного навчання, необхідний для подальшої професійної діяльності, спрямованої на підготовку висококваліфікованих робітників, які є людським капіталом в економічному поступі країни. Специфіка вищих технічних навчальних закладів полягає в можливості забезпечення в процесі професійної підготовки фахівців поєднання здобуття технічної і психолого-педагогічної освіти, спрямування останньої на подальшу успішну педагогічну діяльність у професійних навчальних закладах.

Порівняльний аналіз навчальних планів окремих вищих технічних навчальних закладів, що здійснюють підготовку педагога професійного навчання (інженера-педагога), свідчить про відмінності у визначенні навчальних предметів, їх кількості, а також в обсязі годин, відведених на їх викладання. Значні відмінності спостерігаються також у кількості семестрів, відведених на психолого-педагогічну підготовку, педагогічну практику. Спостерігається значна відмінність у тематиці та змісті дипломних і магістерських робіт.

Головною формою організації навчання мають бути лабораторні та практичні заняття у педагогічних майстернях, де б студенти вчилися спілкуватися у групі, набуваючи педагогічний досвід, що базувався б на пізнанні особистого досвіду студентів, їх активності, емоціях тощо. Відсутність лабораторних занять та незначний обсяг практичних занять у вищих технічних навчальних закладах перешкоджає студентам зрозуміти проблеми методики виховної роботи, викладання фахових дисциплін, психолого-педагогічних досліджень тощо.

Аналіз організації педагогічних практик у вищих технічних навчальних закладах свідчить про переважно пасивний їх характер, що підтверджується великим відсотком відвіданих студентами занять порівняно із заняттями, проведеними самостійно.

На нашу думку, головною причиною значних відмінностей у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання для професійно-технічної освіти в різних вищих технічних навчальних закладах є широка автономія вищих навчальних закладів, відсутність єдиних вимог до змісту

навчальних планів і програм, практик, дипломної (магістерської) роботи та випускних іспитів.

На необхідність проведення тестування серед абітурієнтів, які бажають здобути педагогічну освіту, вказує той факт, що не всі студенти, які навчаються за напрямом “педагогічна освіта”, мають нахили до педагогічної діяльності.

Аналіз змін у навчальних планах показує, що найважливіші кількісні та якісні зміни відбулися в кінці 80-х – на початку 90-х років ХХ століття (період реформ державного устрою) і стосувалися збільшення кількості годин на проведення педагогічної практики, актуалізації змісту окремих тем психолого-педагогічних дисциплін, а також зменшення лекцій на користь збільшення практичних занять.

Підготовка педагогів професійного навчання (інженерів-педагогів) у вищих технічних навчальних закладах, незважаючи на певні недоліки, є значно ефективнішою, ніж підготовка таких педагогів в педагогічних інститутах. Причиною такої ситуації є ґрунтовна інженерна підготовка, співпраця між усіма суб'єктами, котрі залучені до підготовки майбутніх компетентних інженерно-педагогічних кадрів (вищий навчальний заклад, професійно-технічний навчальний заклад, виробництво).

Найважливішими соціально-економічними чинниками модернізації професійної підготовки педагогів професійного навчання є: зміни у політичному та економічному житті країни; зміни в освіті та культурі; інновації в галузі гуманітарних, природничих і технічних наук, прагнення України увійти до Європейського Союзу, що викликає необхідність пристосування професійної підготовки педагогів професійного навчання до положень і освітніх планів Європейського Союзу (вирівнювання освітніх шансів всіх, хто навчається, підвищення якості навчання, моделювання сучасної системи підготовки вчителів, виховання європейця –“громадянина світу”).

Враховуючи стандарти Європейського Союзу та проект Державного стандарту на підготовку педагога професійного навчання, необхідно запровадити попередній відбір абітурієнтів, які б бажали отримати кваліфікацію педагога; оновити зміст предметів психолого-педагогічного циклу; організувати початкове ознайомлення студентів перших-других курсів зі своєю майбутньою професійною діяльністю шляхом введення пасивної та виховної педагогічної практики; реалізувати вимоги щодо

неперервної педагогічної освіти для всіх категорій інженерно-педагогічних та науково-педагогічних працівників; створити систему заохочень для педагогічних працівників.

Отже, забезпечення якості психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання і психолого-педагогічної перепідготовки працюючих інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах, обґрунтування, розробка та оновлення змісту і форм його реалізації мають сприяти підвищенню ефективності психолого-педагогічної підготовки майбутніх професійно компетентних педагогів професійного навчання, як умови підвищення рівня професійного навчання робітничих кадрів.

О.Е. Коваленко справедливо зазначає: „Сучасні тенденції розвитку освіти безпосередньо пов'язані з тими вимогами, які висуваються до спеціаліста на даному етапі розвитку суспільства” [1, с.10]. Зазначимо, що ці вимоги пред'являються не тільки в Україні, але й в інших країнах світу. Випускник сучасного вищого навчального закладу повинен бути здатний адаптуватися до зміни професійних та життєвих умов, вдало застосовувати теоретичні знання на практиці, мати самостійне критичне мислення і бути спроможним приймати управлінські рішення, бути комунікабельним і контактним у різних соціальних групах, вміти вирішувати конфліктні ситуації тощо.

На нашу думку, є доцільним введення дисциплін “Педагогіка управління” та „Конфліктологія” до змісту підготовки як майбутніх педагогів професійного навчання, так і майбутнього інженера, оскільки він є організатором виробництва і повинен уміти працювати з людьми.

Таким чином, педагогічними умовами, які забезпечать підвищення якості підготовки майбутніх педагогів професійного навчання є: термінова розробка, затвердження і впровадження Державних стандартів за всіма спеціалізаціями за напрямом “Педагогічна освіта”; розробка обов'язкового змісту навчання з педагогіки та психології; включення до обов'язків вищого навчального закладу періодичної оцінки власної діяльності, навчальних планів та результатів психолого-педагогічної освіти; збільшення кількості годин, відведених на вивчення психології, педагогіки та методики викладання дисциплін за фахом; необхідність розробки авторських навчальних програм; використання змісту та методів, спрямованих на стимулювання у студентів розвитку позитивної мотивації до здобуття знань

із психології та педагогіки; задоволення індивідуальних інтересів і потреб майбутніх педагогів професійного навчання; формування позитивного ставлення до педагогічної професії; впровадження нових організаційних форм навчання, що створюють студентам можливість під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу проходити педагогічну практику посеред навчального року; зменшення загальної кількості лекцій, проведення проблемних лекцій; збільшення кількості практичних і лабораторних занять; створення умов для самоосвіти студентів, їх науково-дослідницької діяльності. До основних напрямів підвищення ефективності підготовки педагогів професійного навчання слід віднести: оновлення змісту освіти; ліквідація розриву між змістом педагогічної освіти і досягненнями педагогічної науки та практики; здійснення наукового супроводу інноваційних технологій; визначення реальних заходів, спрямованих на підготовку професійно компетентних педагогічних кадрів для системи професійно-технічної освіти.

Список використаних джерел

1. Коваленко О.Е. Методика професійного навчання. Підручник для вищих навчальних закладів.-Харків: НУА, 2005.-360 с.

Кучер З.С.,
канд. пед. наук,
Криворізький ДПУ

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЇ

В статье рассмотрена проблема профессиональной компетентности будущих учителей технологии.

The problem of the professional competence of the future teachers technological nowadays is considered.

Метою статті є аналіз стану проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів у теорії і практиці освіти та висвітлення шляхів її вирішення.

Реформування сучасної системи вищої освіти в умовах переходу до ринкових відносин вимагає покращення професійної підготовки майбутніх

фахівців, зростання їх інтелектуального рівня, сформованості у них таких важливих якостей особистості, як самостійність, прагнення до самореалізації, постійного самовдосконалення.

Із цього випливає, що сам процес навчання повинен бути орієнтований не на просте кількісне накопичення теоретичних та практичних умінь студентів, а на якісне формування в них певних якостей, активного ставлення як до себе, так і до зовнішнього оточення.

Сучасна вища школа повинна, перш за все, сприяти становленню майбутнього спеціаліста, розвитку у нього потреби у творчій самоактуалізації та набуттю ним власної професійної індивідуальності. Досягнення цих цілей і передбачає формування професійної компетентності людини у процесі її навчання.

Актуальними питаннями дослідження були такі напрямки: роль індивідуального підходу у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів; шляхи посилення професійного інтересу з метою підвищення у них рівня мотивації до навчальної та професійної діяльності.

Особливе суспільно-політичне, соціальне та наукове значення має вирішення проблеми формування компетентності у професійному розвитку студентів, що підтверджується працями Н. В. Кузьміної [7], С.П. Крягдже [6], В. Т. Лозовецької [8], В. Ю. Стрельнікова [13]. Від її вирішення багато в чому залежить не лише оновлення системи вищої освіти в Україні, але й вирішення проблеми культурного відродження країни.

Соціальне замовлення держави щодо професійної освіти майбутніх педагогів актуалізує її діяльнісний характер, спрямований, передусім, на оволодіння фахівцем практичними вміннями й навичками організації навчально-виховного процесу в школі. У зв'язку з тим, що самостійна робота у вищій школі зазвичай має індивідуальний характер, значний інтерес для нашого дослідження представляли наукові розробки питань індивідуалізації навчально-виховного процесу, що розкриті в роботах О.О. Кірсанова [2], В.А. Козакова [5], та інших.

Серед шляхів, спрямованих на вдосконалення навчального процесу у вищій школі, визнана необхідність розв'язання проблеми формування пізнавальної активності в процесі самостійної роботи студентів. Пізнавальну активність Г.О. Ковальчук вважає передумовою формування самостійності та компетентності студентів [4].

Цікавими для нашої статті стали наукові праці вчених, які вивчали проблему формування мотивів пізнавальної діяльності. У роботах І. В. Зайцевої [1], К.К. Платонова [12], Х. Хекхаузена [14] доведено, що позитивної мотивації навчальної діяльності студентів можна досягти лише тоді, коли вони матимуть можливість проявляти ініціативу, самостійність і творчість.

Розвиток ініціативності, самостійності, творчої індивідуальності студента залежить від умов, що створюються для розвитку названих якостей. Так, однією з цих умов є здійснення індивідуального підходу на основі педагогічної діагностики. Наявність варіативних індивідуальних програм та завдань дозволяє коригувати процес індивідуально-професійного становлення студента.

Враховуючи психологічну сутність діяльності, студент може набути необхідних знань, умінь і навичок тільки в результаті свідомої, активної, цілеспрямованої самостійної роботи, яка здійснюється на базі власного досвіду, здобутого на основі індивідуальних психологічних особливостей. Важливо враховувати також характерний для кожного студента темп і ритм навчальної діяльності.

Проблема індивідуального підходу до студентів у навчально-виховному процесі була предметом дослідження багатьох педагогів - вчених та практиків. На думку Н. Є. Мойсеюк, сутність індивідуального підходу полягає в управлінні розвитком студента, що базується на глибокому знанні особливостей його особистості [11].

Індивідуальний підхід, як зазначає А. А. Кірсанов – це “організація навчального процесу із урахуванням індивідуальних особливостей студента, які проявляються у пізнавальній і практичній діяльності у характері мисленнєвих процесів” (гнучкість та стереотипність розуму, встановлення зв'язків, наявність власної думки, особисте відношення до того, що вивчається, критичність); “у рівнях знань та умінь, працездатності; рівнях пізнавальної, практичної самостійності та активності; відношенні до навчання; наявності пізнавальних інтересів; рівні вольового розвитку” [2, с. 114]. Індивідуальний підхід лежить в основі індивідуалізації та диференціації самостійної роботи студентів.

Будь-яка система, на думку А. О. Кірсанова, може функціонувати і розвиватися динамічно за умови, що вона: ґрунтується на всебічному вивченні та обліку індивідуальних особливостей студента; розумінні того,

що саме студент є основним учасником будь-якого освітнього процесу, і цей процес має відповідати його цінностям та інтелектуальним здібностям і лежить в основі індивідуального підходу; охоплює всі етапи навчальної діяльності (цілепокладання, мотивація, змістовно-процесуальний, контрольно-оціночний, діагностичний) у їх взаємозв'язку; здійснюється при послідовному виявленні, розвитку та вирішенні протиріч" [2, с. 176].

Як стверджує Н. І. Шиян, принцип індивідуалізації в системі самостійної роботи передбачає: "перехід до вивчення наступної порції матеріалу тільки після засвоєння попередньої; індивідуальний темп засвоєння матеріалу; переважне використання письмових джерел; залучення більш підготовлених студентів в якості консультантів; використання лекцій більше з метою мотивації і "озброєння" студентів методологією пізнання, ніж з метою повідомлення нових фактологічних знань" [16, с. 59].

Під диференціацією розуміють таку форму індивідуалізації, коли студенти об'єднуються у групи для виконання навчальних завдань за схожими індивідуальними особливостями.

Тому індивідуалізація і диференціація пізнавальної діяльності студентів потребує постійної діагностичної роботи протягом усіх періодів її здійснення. Як зазначає Г. О. Ковальчук, "комплексна діагностика результатів навчальної діяльності студентів — це теоретично обґрунтована та практично апробована педагогічна система встановлення основних ознак, які характеризують сформовані в процесі навчання компетентності студента — майбутнього фахівця" [4, с. 244]. Необхідність психолого-педагогічного діагностування як студентів, так і педагогів, як умову організації самостійної роботи студентів відстоюють більшість науковці.

Розкриваючи проблему формування творчого відношення студентів до учіння, М. Ф. Ломонова зауважує, що необхідний комплексний підхід до вивчення особливостей ставлення студента до навчання. Поряд з оцінюванням його "успішності та активності на заняттях" слід виявляти стан: "пізнавальної сфери студента" (уміння і можливість вчитися); "мотиваційної сфери" (прагнення до навчання); "вольової та емоційної сфери" (цілі в учінні, переживання) [9, с. 28].

Результати діагностування дають можливість викладачу розробляти диференційовані завдання, рекомендувати відповідні методи учіння, які призведуть до швидкого та якісного засвоєння студентом навчального матеріалу без зайвих зусиль.

Грунтуючись на засадах діяльнісного підходу, вважаємо провідною системоутворюючою ланкою учіння студента, як суб'єкта пізнавальної діяльності, мету і мотиви, які стоять за нею. У зв'язку з тим, що діяльність студента (учіння) є відмінною від діяльності викладача (власне навчання), виникає необхідність розведення понять мети навчання і мети учіння та встановлення співвідношення між ними.

Як відомо, мета навчання визначається суспільством, саме тому вона по відношенню до студентів виступає цінністю, заданою ззовні. На думку Н. В. Кузьміної, "у меті учіння виражені індивідуальні потреби і мотиви, що сформувалися в безпосередньому досвіді студентів" [7, с. 56]. Оскільки мета навчання і мета учіння співпадають лише в ідеальному варіанті, то завданням діяльності педагога є забезпечення прийняття студентами суспільно-значимих цілей навчання в якості значимих цілей учіння.

Тому ми вважаємо, що однією з очевидних умов успішної організації самостійної роботи студентів є таке формулювання мети і навчальних завдань, коли суспільно-значима й індивідуальна мета навчання максимально наближені. В цьому зв'язку слушною є думка В. Д. Шадрікова стосовно розподілу мети діяльності на мету-образ і мету-задачу. У навчанні "мета-образ характеризує нормативно-змістові властивості майбутнього психічного результату, а мета-задача – прагнення суб'єкта його досягти" [15, с. 38]. В психологічному плані в основі мети-образу лежить когнітивний зміст, в основі мети-задачі – мотиваційний. Відношення студента до учіння, як засобу досягнення мети навчання (мети-образу), формує мотиваційну структуру учіння: професійні, соціальні, пізнавальні, прагматичні мотиви.

Більшість психологів вважають питання про мотиви діяльності головним у її організації. Ми поділяємо позицію І. В. Зайцевої, яка розглядає мотивацію "не тільки як умову ефективного навчання, а й як важливий чинник розвитку особистості майбутнього фахівця" [1, с. 15].

Як стверджує В. І. Клименко, "мотивація – це цілеутворення і цілеспрямованість діяльності, живиться енергією двох джерел: а) зовнішніми впливами енергії й інформації, які пробуджують активність, викликають зацікавленість у предметах і явищах, що знаходяться поза людиною; б) внутрішніми імпульсами, які сигналізують свідомості про дискомфорт у тілі і душі [3, с. 22]. З даного твердження випливає, що іззовні можна впливати на мотивацію саме надаючи таку інформацію, що "пробуджує активність" і "викликає зацікавленість".

Мотивація до учіння стала критерієм для виділення психологом В. Клименко трьох типів студентів: 1) “творчий студент користується повною системою мотивації учіння і діє за формулою: “Засвоювати знання, уміння та навички, щоб ними користуватися”; 2) студент має мотивацію на те, щоб уникнути покарань, (словом чи дією), виконуючи всі завдання вчителя точно й у визначені терміни; 3) виконавець – людина позбавлена власної мотивації навчання. Усі його дії й вправи мотивуються ззовні – учителями й батьками” [3, с.35]. Кожен із різновидів мотивації учіння може мати в мотиваційній структурі особистості домінуюче чи другорядне значення, і тим самим визначати рівень індивідуальних досягнень.

Таким чином, враховуючи особливості організації самостійної роботи спираючись на системно-діяльнісний підхід у формуванні особистості, приходимо до висновку, що основою учіння студента, як суб’єкта пізнавальної діяльності, є мотиваційно-цільова складова цієї діяльності, яка є однією із домінуючих умов забезпечення ефективності самостійної роботи.

Ми поділяємо точку зору В. О. Козакова стосовно того, що підвищити мотивацію пізнавальної діяльності можливо шляхом професіоналізації змісту, що дозволяє зовнішню для студента мету (засвоєння знань з певної дисципліни) у внутрішню – переведення мети в мотив – оволодіння професією [5].

Психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що конкретною психологічною формою зміни відношення студента до зовні заданої мети навчання з дисципліни може бути професіоналізація змісту навчання, яка реалізується через розв’язання професійно зорієнтованих задач у процесі здійснення самостійної роботи студентами.

Шлях становлення висококваліфікованого фахівця-педагога, неможливий без помітного його особистого задоволення досягнутим. Здібності самоуправління є основою того, що людина здатна добиватися успіху і переживати задоволення від діяльності. Забезпечення позитивних емоцій під час виконання діяльності, безперечно, сприяє найкращому розвитку особистості суб’єкта.

Організувати самостійну роботу студентів треба так, щоб то була система, якою може управляти викладач і студент паралельно. При цьому важливою умовою її функціонування вважаємо створення ситуацій успіху, що на нашу думку є великим резервом інтенсифікації самостійної пізнавальної діяльності студента. Наша практика підтверджує, що асоціація з

власним успіхом у недалекому минулому веде до посилення мотивації, до бажання працювати краще.

Особливе місце в створенні ситуації успіху займає мотивація досягнення, яка складається із двох протилежних мотиваційних тенденцій – потягу до успіху та запобігання невдач. Д. Маккеланд, аналізуючи умови формування мотивації досягнень, визначив напрямки роботи: формування синдрому досягнень; самоаналіз; вироблення оптимальної тактики щодо цілеутворення у конкретних видах поведінки. Суттєвим фактором підвищення рівня мотивації досягнень, як зазначає Х. Хекхаузен, є наявність стійкого інтересу до діяльності. Він стверджує, що індивід з яскраво вираженим мотивом до успіху бачить його причину у своїх можливостях, він має високу самооцінку, здатний реально оцінювати не лише свої досягнення та можливості, але й адекватно оцінювати ситуації, шанси успіху [14, с. 143].

Дослідження В. Т. Лозовецької [8], В. Ю. Стрельнікова [13] довели, що основними критеріями при визначенні дієвості інтересу є: усвідомлення предмету інтересу; чітко виражена потреба в занятті саме даною діяльністю; емоційна зацікавленість у процесі творчого пошуку шляхів вирішення різних проблем, сприяють створенню ситуації успіху.

Значну роль у створенні ситуації успіху відіграє професійний інтерес, переконана В. Т. Лозовецька [8, с. 54]. Вона вважає, що створити мотиваційні орієнтації, скеровані на розвиток професійного інтересу дає змогу застосування діяльнісного підходу, що в свою чергу пов'язано із запровадженням відповідних форм навчально-пізнавальної діяльності, високого рівня практичної підготовки щодо самостійного застосування знань та умінь в реальних умовах праці.

Успіх всякого навчання базується, в першу чергу, на зацікавленості студентів професійно спрямованим змістом навчального матеріалу, майбутньою спеціальністю. Зацікавленість збуджує стійку довгострокову увагу, старанність, працездатність, що має значний вплив на подальше розширення, поглиблення та підсилення інтересу до дисципліни, що вивчається.

Проте, сама по собі діяльність ще не забезпечує активність особистості і вимагає формування певного відношення до неї. Світовий ринок праці вимагає, щоб зміст навчання, методики та застосування різних форм його організації були підпорядковані кінцевій меті – забезпечення формування умінь навчальної та фахової діяльності на основі достатнього рівня

сформованості знань, які гарантують ці уміння. Однією з ознак особистісно-орієнтованого навчання є скерованість на розвиток професійних, поведінкових умінь та навичок майбутніх учителів праці.

В аспекті нашого дослідження це відношення визначає позицію студентів до організації самостійної роботи. Інтереси виступають суттєвим явищем, що спонукають особистість до активності (С. П. Крягдже), створюють стани емоційного підвищення [6]. З одного боку, інтерес спонукає до діяльності у відповідному напрямку, з іншого – успішна діяльність спрямовує на оволодіння предметом інтересу, або ж підвищує інтерес до неї. Причому, у процесі його становлення він може перетворюватися в стійку особистісну потребу, в потяг до постійного накопичення знань, вмінь та навичок, які відповідають спрямованості інтересу, до суспільно значимої мети навчання як значимої мети учіння (К. К. Платонов) [12]. Таким чином, ситуацію успіху необхідно планувати ще до початку здійснення самостійної роботи студентами.

Спираючись на твердження провідних науковців та практиків [6; 8; 12; 16], що навчальна діяльність має не лише дати студентові певну суму знань, але й сформувати комплекс компетенцій, вважаємо, що саме останній необхідно приділяти більше уваги викладачу. Адже саме компетентність може стати тією метою навчання, досягнення якої прагне як суспільство, так і майбутній спеціаліст.

“Компетентність – це загальна здатність студента до професійної праці і життєдіяльності, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню” [10, с. 234].

На думку В. Т. Лозовецької, “професійна компетентність викладача – це інтегративна якість, яка включає рівень оволодіння професійними знаннями, уміннями й навичками, а також особистісну компетенцію, яка виявляється у ...готовності до постійного саморозвитку та самовдосконалення”. За дослідженням автора, у більшості країн поняття “компетентність” включає такі компоненти: “ефективне виконання індивідуальних професійних обов’язків; здатність розв’язувати складні нетипові завдання; особистісна відповідальність за результати роботи і її удосконалення; здатність до прогностичного застосування знань та умінь.” [8, с. 53]. Та все ж формування компетентності забезпечує педагогічна система, “яка передбачає системне розв’язування в навчальному процесі

проектних завдань діяльності на основі дотримання принципів системності та свідомості” [8, с. 55].

Таким чином, можна сказати, що більшість науковців основними положеннями концептуальних засад формування компетентності сучасного викладача з застосуванням діяльнісного підходу вважають: моделювання реальних умов діяльності; створення чітко визначених мотивів та професійних цілей; здійснення самостійної проектної діяльності, скерованої на реалізацію проектних завдань програм; професійна співпраця у колективі; створення умов для розвитку особистості, її здатності до розробки власної стратегії професійної самореалізації та самовизначення.

На нашу думку, основою формування компетентності майбутнього вчителя є організація навально-пізнавальної діяльності, яка спрямована на самостійність у розв’язанні типових і нетипових навчальних проблем і задач; здатність до прийняття управлінських рішень; осучаснення змісту, форм та методів навчання; розробку індивідуальних програм професійного саморозвитку, особистісну відповідальність за зроблений вибір та прийняте рішення.

Таким чином, теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми та практичний досвід дозволили нам дійти висновку, що з метою позитивних змін в системі самостійної роботи студентів важливо створити необхідні педагогічні умови, що дозволяють визначити перспективи її подальшого розвитку. Такими умовами можна вважати:

1. Системний підхід до самостійної роботи, використовуючи який викладач організує діяльність студента, як систему самостійних дій суб’єкта навчальної діяльності (студента) з предметами-задачами в певних умовах. Саме різноманітні умови і задачі дозволяють створити динамічну систему взаємодії суб’єкта учіння з оточуючим світом і таким чином формувати таку рису особистості як самостійність.

2. Самостійність можна розглядати як здатність суб’єкта працювати в умовах відсутності безпосереднього постійного керівництва під час діяльності. Самостійна робота студентів розглядається як відносно цілісна система з багато аспектною структурою, складовими якої є суб’єкт пізнання (особистість студента), мета, завдання, зміст, форми, методи навчальної діяльності та управління нею.

3. Взаємодія викладача і студента в процесі організації самостійної роботи будується на основі особистісно-орієнтованого підходу. Процес засвоєння ЗУН стає суб'єктивно значущим.

4. Реалізація індивідуального підходу в організації самостійної роботи передбачає: психолого-педагогічне діагностування студентів; диференціацію завдань; забезпечення індивідуального темпу засвоєння навчального матеріалу.

5. Мотиваційно-цільова основа самостійної роботи студентів означає зближення суспільної і особистісно значимої мети навчання (суто учіння) та добір такої інформації, яка пробуджує пізнавальний інтерес і підвищує активність студентів. Пов'язана із створенням ситуації успіху.

Список використаних джерел

1. Зайцева І.В. Мотивація учіння студентів. – Ірпінь: Академія ДПС України, 2000. – 191с.

2. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1985. – 224с.

3. Клименко В.І. Механізм творчості: Чим його розвивати // Шкільний світ. – 2001. – № 25 – 28 (липень) – 95с.

4. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті: Навч. посібник. – К.: КНЕУ, 2003. – 300с.

5. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – К.: Вища школа, 1990. – 248с.

6. Крягдже С.П. Психология формирования профессионального интереса. – Вильнюс, 1986. – 324с.

7. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Педагогика, 1989. – 324с.

8. Лозовецька В.Т. Проблеми професійної компетентності викладача в сучасних соціально-економічних умовах // Дидактика професійної школи: Збірник наукових праць. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – Вип.3. – С.52 – 56.

9. Ломонова М.Ф. Формирование творческого отношения студентов к учению: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Одесса, 1992. – 168с.

10. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посібник /за ред. С.У.Гончаренка, П.М.Олійника – К.: Вища школа, 2003. – 323с.

11. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. – К.: ВАТ “КДНК”, 2001. – 608с.
12. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 256с.
13. Стрельников В.Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання. – Полтава: Полтавський ун-т спожив. кооперації України, 2002. – Кн.1. – 296с.
14. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. / Под ред. Б.М.Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 408с.
15. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Педагогика, 1982. – 187с.
16. Шиян Н.І. Технологія модульно-рейтингового навчання у вищій педагогічній школі: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Полтава, 1998. – 194с.

Лешек Фридерик Коженевски,
доктор наук Європейської асоціації
безпеки життєдіяльності,
Польська народна республіка

ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

В статье рассмотрены педагогические проблемы формирования профессиональной компетентности будущих учителей.

In article pedagogic problems of formation of professional competence of the future teachers are considered.

Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, пов'язаних з визнанням значимості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Так, у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти підкреслюється, що зміст базової і повної загальної середньої освіти створює передумови для індивідуалізації навчання, запровадження особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, формування соціальної, комунікативної, комп'ютерної та інших видів компетентності учнів [5].

Стає очевидним, що досягнення мети сучасної освіти пов'язане з особистісним потенціалом учителя, його загальною та професійною культурою, без яких неможливе вирішення наявних проблем навчання та виховання відповідно до нових освітніх парадигм [9].

Сучасному учителю необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. Це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей. Ця проблема зафіксована у Державній національній програмі "Освіта", де наголошується, що один з головних шляхів реформування освіти полягає в необхідності "підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня" [6, 8].

У Концепції загальної середньої освіти зазначена необхідність розв'язання проблеми підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, уміє досягти нових педагогічних цілей.

В Україні у 2000 році опубліковано збірник наукових праць, до заголовку яких винесено поняття "компетентність" [6]. У цьому збірнику розглянуті проблеми життєвої компетентності [8] життєвої компетентності дітей з особливими потребами [9], соціально-психологічної компетенції [12], соціальної компетентності [8], комунікативної компетентності [8] тощо.

Значна кількість робіт у галузі психології та педагогіки присвячена проблемі професійної компетентності вчителя: Д.А. Алферова [1], А.К. Маркова, В.А. Мижерикова і М.Н. Єрмоленко, Н.А. Разіна, Є.Є. Шишова та ін. У вітчизняній літературі ця проблема аналізувалася С. Бондар [2], Н.В. Глинянюк, Є.М. Павлютенковим, С.П. Тищенко та іншими.

Таким чином, маємо підстави стверджувати, що існуючий вітчизняний та зарубіжний досвід розвитку педагогічної думки свідчить про актуальність потреби у розробці теоретичних основ і практичних шляхів формування професійної компетентності майбутнього вчителя загальноосвітньої школи.

Шкільний учитель має надзвичайні потенційні можливості впливати на формування особистості, світогляду, політичних переконань, настроїв і моралі підростаючого покоління. Але реалізація цих можливостей залежить в кожному окремому випадку від особистих якостей педагога; реальну роль відіграють його таланти, любов до дітей, бажання працювати. Окрім цього, височінь соціального положення професії педагога, її престиж залежить від тієї системи суспільних відносин, у якій живе і працює вчитель.

Це добре розуміли в усі часи. Найбільш далекоглядні та розумні державні діячі завжди намагались використовувати вчителів у своїх політичних цілях. Ще Ю.Цезар, наприклад, надав усім учителям Римської імперії права громадянства. Пруський учитель, зазначав Бісмарк, розбив Францію у війні 1870 р. Американські політичні діячі відверто говорили, що запуск першого супутника Землі відбувся завдяки успіхам насамперед радянської школи. У Японії повага до вчителя піднесена до рангу культу. На жаль, у 60-80 рр. відбулося різне зниження престижу вчительської професії, причому в нашій країні він уже значно нижчий, ніж в інших країнах. Така ситуація пояснюється об'єктивними умовами, в яких живуть і працюють шкільні педагоги.

В Україні в освітянській галузі працює понад 1,7 млн. осіб, що становить більше 7% зайнятих у сфері економічної діяльності. Загальна кількість безпосередніх учасників освітянського процесу складає майже 11 млн. осіб або близько 22% всього населення країни мають низький рівень професійної компетентності, більше половини – середній, і лише 10-15% – високий. Це і є категорія педагогів, здатних до реалізації інноваційних освітньої політики.

Основними причинами кризи є:

- невідповідність між швидкими змінами суспільної свідомості, зміною цінностей і пріоритетів суспільного життя та тяжінням професійної свідомості педагогів (у своїй більшості) до настанов. З одного боку, ми можемо спостерігати достатньо динамічне становлення в суспільній свідомості таких понять, як планетарне мислення, ринок, соціальна і професійна успішність, індивідуалізація мислення і діяльності, адаптивність поведінки, діалог і прагнення до заключення конвенції тощо. Однак, з іншого боку, наріжним каменем педагогічної традиції продовжує залишатися пріоритет колективного над індивідуальним, прийняття ідей професійної конкуренції, егалітаризму, авторитаризму, невизнання особистої відповідальності, що, у свою чергу, призводить до збереження верховенства репродуктивно-монологічних методів навчання і виховання, до відторгнення учнями особистості педагога;

- ізоляція педагогічної громадськості від кращих зразків світового педагогічного досвіду що до цього часу продовжується. У крайньому разі педагоги знайомі з педагогічним досвідом на рівні теоретичних відомостей,

що не дозволяє говорити про інтеграцію на практичному рівні, про можливість реально використовувати досягнення світової громадськості;

• інерційність традиційної системи педагогічної освіти: зміни, що відбуваються в ній останнім часом, або мають характер “зміни вивісок”, або ж спрямовані на зміну змісту освіти за принципом відновлення навчальної інформації. Цей шлях традиційний і вже тому – малопродуктивний. Нова навчальна інформація, враховуючи динамізм соціальних процесів, застаріває, як правило, на рівні розробки навчальних програм.

Підсумовуючи викладене, відзначимо, що сфера освіти, починаючи з Я.А. Коменського, базувалась на таких основних категоріях, як знання, вміння і навички. Професійна сфера сьогодні повинна працювати з іншими категоріями – компетенціями. У цьому розумінні професія дає відповідь на те, якою компетентністю повинна володіти людина, або яка ж сфера її компетенції. Тому професійна сфера оперує компетенціями, а освіта – знаннями, вміннями, навичками. Коли ж педагогічний процес не задіює своїх суб’єктів у продуктивній діяльності, то вони стають просто споживачами.

Список використаних джерел

1. Алферова А.Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя //Вопросы психологии. – № 5. – 1988. – С. 116-120.

2. Бондар С. Компетентність особистості - інтегрований компонент навчальних досягнень учнів // Біологія і хімія в школі. – 2003. – №2. – С. 8-9.

3. Василишин О. Школа життєвої компетентності //Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Наук. ред. І.Єрмаков. – К.: Контекст, 2000. – С. 216-218.

4. Ганелин Ш.И., Талант Э.Я. История педагогики. – М: Учпедгиз, 1940. – 407 с.

5. Глинянюк Н.В. Півіщення психологічної компетентності педагогів у системі післядиштомної освіти //Тенденції розвитку методичної роботи в системі післядиштомної освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Івано-Франківськ: ОІППО. – 2003. – С. 60-64.

6. Життєва компетентність особистості //Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова та ін. - К.: Богдана, 2003. – 520с.

7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. Ред.. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004.-112 с.

8. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования//Народное образование, 2003.- №2,- С. 58-64.

Борова Т.А.,
канд.пед.наук, доцент,
Харківський НЕУ

ЕФЕКТИВНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК СУЧАСНА СКЛАДОВА УСПІХУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА

В работе освещается вопрос относительно использования эффективных технологий, которые влияют на работу руководителей, преподавателей и как следствие, на качество обучения студентов - будущих специалистов. Рассматривается коммуникативная компетенция как составляющая современных технологий управления, которая есть одной из основных при формировании и усовершенствовании профессиональной деятельности преподавателя. Подаются результаты сформированности коммуникативной компетенции у преподавателей высшей школы.

This article describes the effective technologies using which influence on the heads of departments, teachers work and, as a result, on quality of students training. It is considered the communication skill as one of a component of modern management technologies that is the basic at development or improvement of teachers' professional work. The results of the communication skills development at the higher school teachers are shown.

Метою статті є розгляд сучасних технологій, що використовуються при управлінні педагогічною діяльністю викладачів вищих навчальних закладів, також складові технологій, що впливають на формування професіоналізму педагогічних працівників та показати шляхи формування однієї з таких складових, комунікативної компетенції, у педагогічній діяльності викладача.

Світ стрімко набирає обертів у напрямку формування професіоналів у кожній сфері. Не винятком є і освітня система. Нова освітня парадигма висуває нові вимоги до педагогічного працівника, зокрема викладача вищої школи. Це повинна бути людина не тільки творча, високого інтелектуального та культурного рівня, але й гнучка, здатна до нових перетворень та втілень

найрізноманітніших ідей у життя. Проте, не завжди зміни приймаються викладачами позитивно та здебільшого викладачам, особливо, з певними педагогічними напрацюваннями важко дотримуватися нових перетворень. Ця проблема існує не тільки у викладацькій практиці, а й у сфері бізнесу, де менеджери, досягши певного рівня втрачають зацікавленість у подальших змінах. Тому, з'являються нові технології, які допомагають людині удосконалюватися професійно упродовж життя та показувати шляхи до знаходження нових рішень у нестандартних ситуаціях, що дуже важливо у конкурентному світі. Однією з таких технологій можна вважати коучинг. Ця технологія переважно нова. Її існування починається з 60-х років минулого століття у сфері освіти, потім її запозичено у спортивну сферу. З великими досягненнями у спорті, її залучено до бізнесу, де вона здобула визнання, удосконалення у методиках та прийомах й зараз поширюється на різні сфери роботи та життя. Коучинг, вважається такими фахівцями як: Дж. Коннором, А. Ладжес, Г. Макліном, Б. Янгом, Мін-Хзун К. Куо, Е. Толбертом, К.Ларіном, П. Зеусом, С. Скіфінгтон та іншими, ефективною технологією у сфері управління працівниками, яка природно допомагає фахівцю удосконалюватися професійно упродовж всього життя [3, 4, 6]. Запозичення такої технології з бізнесу в освітянську сферу має свої переваги, тому що технології ефективного управління удосконаленням педагогічної діяльності викладача відносно нові у педагогіці й потребують більш ретельних досліджень.

Для більш ефективного та природного втілення нової технології нами було проаналізовано складові, що входять до коучингових вмій, а саме: стратегічне планування та розробка плану дій, комунікативні навички, навички навчатися, навички змін [4, 6]. Нами було розроблено модель управління педагогічною діяльністю викладача, що містить у собі не тільки складові педагогічної діяльності викладача, але й елементи, які формують необхідні вміння та навички для роботи у нестабільному суспільстві, для адаптації до навколишнього середовища. Модель управління удосконаленням педагогічної діяльності викладача включає наступні складові: аналіз професійних потреб (через опитування, рефлексію, оцінювання); тренінги (семінарські заняття, серії семінарських занять за темою, курси підвищення кваліфікації); консультації (з методичної роботи, розробки робочих навчальних програм, робочих планів, підбір та розробка начальних матеріалів); відвідування занять – відкритих занять (що

включають перевірку сформованості лінгвістичної компетенції, комунікативної компетенції, соціокультурної компетенції, навчальних вмінь, професійної компетенції, а також, мікро заняття (де звертається концентрована увага на типи завдань, прийоми викладання, типи взаємодії між викладачем та студентом). Така модель має циклічний та систематичний характер та допомагає визначити шляхи розвитку педагогічної майстерності викладача [1]. Використовуючи елементи моделі та з метою полегшення сприйняття нового, було зроблено порівняння коучингових вмінь з існуючими складовими професійних вмінь викладача. Після такого порівняння сприйняття нового не відчувалося для викладачів важким та непристосованим до їх роботи, тобто відбулася швидка адаптація до сприйняття нового. Нами було проаналізовано та розроблено шляхи формування у викладачів усіх складових коучингових вмінь, проте, цікавими були результати удосконалення комунікативних вмінь. Безумовно, комунікативна компетенція є професійною, особливо для викладачів іноземних мов, тому елементи формування та удосконалення цього елементу були цікаві для мовників та викладачів інших дисциплін. Комунікація, у свою чергу, є базою й для студента, що вивчає іноземну мову, і для бізнесмена, що застосовує технології коучингу в роботі. Комунікація є багатомірним процесом, від ефективності якого залежить успішність співпраці, навчання, динаміка розвитку багатьох освітніх проектів, що пов'язані з майбутнім вищої школи в Україні. Останнім часом, іноземні та вітчизняні фахівці – представники різних галузей знань, таких як: соціальна психологія, педагогіка, психо- та соціолінгвістика, лінгвістика намагаються представити цілісну картину цього явища, з урахуванням (його) різноспрямованих характеристик, а саме: соціальна інтеракційність, психологічний стан учасників комунікації, інформаційність, певний рівень взаємин учасників акту комунікації, що гарантує досягнення спільних цілей комунікації. До аналізу залучаються й базові концепти суміжних дисциплін, таких як, наприклад, коучинг з (соціального) менеджменту. Отже, коучинг – це технологія, що сприяє балансуванню співпраці в команді через цілеспрямовану й динамічну комунікацію учасників для досягнення певних цілей [3]. У ролі команд можуть виступати такі як: „керівник – працівник”, „викладач – студент”, „студент-майбутній роботодавець” тощо. Комунікативна командна співпраця у різних ситуаціях: на виробництві, у бізнесі, у вищій школі неможлива, якщо не приймати до уваги необхідний

набір компетенції, серед яких і інтерактивна компетенція, яка є провідною як і в ситуації аудиторного спілкування „викладач – студент”, так і в режимі он-лайн. До комунікативної компетенції технології коучингу відносять вміння спілкуватися, вміння слухати, невербальна комунікація та вміння ставити запитання. Одним із потужних інструментів, що суттєво сприяють інтерактивній комунікації, є імедіативна поведінка тих, хто співпрацює, наприклад, в аудиторії. Наприклад, А. Мейрабіан вказує на те, що імедіативна поведінка „підвищує взаємну сенсорну стимуляцію” комунікантів, в результаті „люди тягнуться до осіб та речей, що їм до вподоби, до тих/того, що вони високо оцінюють і чому віддають перевагу”[2]. Визначення імедіативності, що наведене вище, вказує на те, що саме така поведінка – вербальна й невербальна, - з боку викладача та студента робить атмосферу в аудиторії більш дружньою, поліпшує емоційний стан тих, хто спілкується [2]. Відповідності можна знайти як у вербальної, так і невербальної складової інтерперсональної комунікації. Вважаємо, що особливе місце, у термінах сучасного міждисциплінарного підходу до вивчення іноземних мов, належить категорії імедіативності по лінії викладач↔студент. Слідом за Ш.Рамсей, визначаємо імедіативність як ступінь „фізичної або психологічної близькості між людьми: люди тягнуться до тих людей або речей, які їм подобаються й уникають або віддаляються від речей, які їм не подобаються” [5, с.43].

Отже, середовище можна вважати одним із компонентів, який суттєво впливає на результати комунікації, особливо, при втіленні коучингових технологій. На думку П. Зеуса, коучер повинен оперувати наступними елементами комунікації: уміння встановити клімат довіри, емпатія, уміння сприймати доводи співрозмовника, здатність ставити питання, чітко формулювати ідеї, дотримувати конфіденційності й стимулювати самомотивацію [6]. Вважаємо, що можна провести паралелі між роботою коучера й роботою викладача при навчанні іноземним мовам, а саме: створення мікроклімату при навчанні іноземній мові (імітація мовного середовища), сприйняття (іноземної мови), постановка питань (при навчанні діалогової мови), чітке формулювання ідей (формування вмінь висловлювати свої думки іноземною мовою), стимулювання самомотивації (формування усвідомленості того, що вивчено).

Проте, важливим завданням для керівника або викладача, або студента є визначити рівень набутих вмінь та компетенцій при використанні нових

технологій у практиці. Безумовно, для ефективного впровадження будь-якої нової технології необхідно ще бажання самого керівника змінюватися і перебувати у стані постійної самоорганізації.

Беручи до уваги розробки та дослідження, що описані вище, нами було проаналізовано взаємозв'язок професійних компетенцій та коучингових показників. Найбільш сформованими були саме комунікативний аспект (відкрита комунікація) та урахування неоднорідності навколишнього середовища (ситуативність, адаптація). Анкетування викладачів іноземних мов виявило високий рівень сформованості показника відкритої комунікації. Так, наприклад, у викладачів немовних спеціальностей він склав 92%, у мовників – 95%. Тоді як у бізнесменів, за даними Г. Макліна, Б. Янга, Мін-Хзун К. Куо, Е. Толберта та К. Ларіна, він містив 89% [3]. З питань, що були запропоновані респондентам для виявлення рівня сформованості відкритої комунікації кардинальним було питання про готовність відкрито висловлювати свої думки при розмові з іншими: понад 98% викладачів відкриті для вирішення складних робочих ситуацій. Відкрита комунікація надає можливість керівнику й підлеглому своєчасно встановити зворотній зв'язок, що впливає на прийняття рішень при управлінні колективом та самоуправлінні своєю професійною діяльністю.

Саме при застосуванні технологій коучингу викладачі зможуть удосконалити свої професійні уміння, підвищити працездатність. Адаптивне управління діяльністю викладача за допомогою механізму коучингу дозволить наблизити цілі викладача до цілей організації де він працює, що значно підвищить вмотивованість праці.

З впровадженням в управління коучингу для формування професійних компетенцій викладача значно підвищилась ефективність застосування впровадження нових технологій у навчанні іноземній студентам нашого університету, підвищилася якість викладання предмету, зросла вмотивованість праці на кафедрі, зріс рівень молодих викладачів, які вступили до аспірантури, а у досвідчених викладачів з'явилася можливість і бажання у передачі свого досвіду молодим викладачам. Вивчення коучингу як важливої складової удосконалення професіоналізму у роботі викладачів слід визнати перспективним, тому що ця техніка розвиває у викладацькому корпусі вміння ефективно спілкуватися у різних моно/ полі культурних професійних комунікативних ситуаціях, що призводить до успіху у кар'єрі та житті.

Список використаних джерел

1. Борова Т.А. Модель управління педагогічною діяльністю викладача ВНЗ //Імідж сучасного педагога. – 2008. - №3-4 (82-83). – С.85-89.
2. Mehrabian A. Nonverbal Communication. Chicago. – Aldine. – 2003. - 217p.
3. McLean G., Yang B., Kuo Ch., Tolbert A., Larkin C. Measuring Managerial Coaching Skills //Human Resource Development Quarterly, vol. 16, no. 2, Summer 2005. – pp. 157 – 178.
4. O'Connor J., Lages A. How coaching works. London: A&C Black. 2007. – 276 p.
5. Ramsey Sh. Non-verbal Behaviour: an Intercultural Perspective// Handbook of International Communication, Boston. 1985. – 144 p.
6. Zeus P., Skiffington S. The Complete Guide to Coaching at Work. Australia:The McGraw-Hill Companies, Inc. 2007. – 260 p.

Пальшкова І.О.,

канд. пед.наук, доцент,

Південноукраїнський педагогічний
університет ім. К.Д. Ушинського

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

В статье рассмотрены проблемы компетентного подхода в формировании профессионально-педагогической культуры будущих учителей.

In article problems of the competent approach in formation professionally - pedagogical culture of the future teachers are considered.

Метою статті є розгляд проблеми компетентнісного підходу, у контексті формування професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів.

Сьогодні серед української педагогічної громадськості, на сторінках педагогічної преси та у змісті нормативних документів, що регламентують розвиток освітніх процесів, досить часто можна натрапити на тезу про необхідність запровадження компетентнісного підходу. Поки що в

українському освітньому просторі недостатньо представлені книги чи статті, присвячені цій проблемі, особливо написані українською чи перекладені з європейських мов. Адже зрозуміло, що перш ніж говорити про „запровадження підходу до практики навчання в національній школі”, необхідно розібратись у сутності ключових понять і положень такого підходу. Поняття професійно-педагогічної культури розглядається в різних контекстах. Здійснено низку досліджень професійно-педагогічної компетентності як компонента професійної культури вчителя (В. Адольф, Ю. Варданян, К. Вербова, Н. В'юнова, Л. Гребьонкіна, Л. Захарова, Є. Лімов, Г. Ковальов, Н. Кузьміна, Н. Мажар, В. Сластьонін, Б. Сосновський та ін.). З позицій гуманістичної, особистісно орієнтованої парадигми успішно розробляється концепція професійно-особистісного розвитку педагога в умовах ВНЗ та післядипломної підготовки, становлення особистості вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, основу якого складає ідея саморозвитку, активного перетворення вчителем усього внутрішнього світу, зміни його способу життєдіяльності. Процес професіоналізації педагога дослідники пов'язують з розвитком його педагогічної компетентності, емоційної стійкості та гнучкості, творчої активності, здатності до інноваційної діяльності (Г. Аксьонова, І. Богданова, В. Буряк, О. Дашкевич, Н. Кічук, Л. Кондрашова, З. Курлянд, І. Лушніков, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Нікандров, Л. Подимова, Р. Хмелюк, О. Цокур, Р. Шакуров, А. Шутенко та ін.).

Компетентнісний підхід у визначенні цілей і змісту загальної освіти не є новим, оскільки орієнтація на засвоєння умінь і способів діяльності, узагальнених способів діяльності визнавалася рядом учених (В. Давидов, І. Лернер, В. Лозова, В. Краєвський, В. Онищук, В. Паламарчук, М. Скаткін та ін.). У психолого-педагогічній літературі, зокрема в теорії та практиці управління персоналом, широко використовуються поняття „компетентність” і „компетенція”. У ці поняття вкладається різний сенс, що, безумовно, утруднює як теоретичну розробку питання, так і організацію практичної роботи з оцінки професійної компетентності. Нам уявляється, що це положення пов'язане з перекладним характером джерел, які використовують спеціалісти, де ці поняття прирівнюються.

Високий рівень професійної культури характеризується розвинутою здатністю до розв'язання професійних задач, тобто розвинутою професійною компетентністю.

Деякі автори (Н. Крилова, В. Правоторов, Т. Саламатова) вважають,

що професійна культура є системою соціальних якостей, яка безпосередньо забезпечує рівень трудової, професійної діяльності. Саме через діяльність кожен спеціаліст досягає максимальних для себе результатів, прагнучи виявити свої здібності та компетентність. В. Семиченко виокремлює компоненти професійної культури, до яких належать: формування наукового світогляду, оволодіння складними прийомами роботи з інформацією, розвиток і професіоналізація мислення, становлення певної структури характеру, формування індивідуального стилю діяльності, оптимізація індивідуальної системи життєвих і професійних цінностей, засвоєння творчого підходу до вирішення пізнавальних завдань, формування стійкої професійної позиції та ін. [6, с. 61].

В.М. Гриньова розглядає професійну культуру педагога як результат сформованості його духовної культури і як результат його професійно-педагогічної діяльності [2, с.84]. Ефективність будь-якого процесу визначається врахуванням специфіки об'єкта діяльності, а також особливостями суб'єкта спілкування, що дозволяє говорити про культуру лікаря, інженера, офіцера, педагога та ін. спеціаліста, тобто про професійну культуру, яка висвітлює у собі всі основні загальні якісні характеристики духовної культури. Можна стверджувати, що духовність особистості – основа професійної культури, яка знаходить яскравий вияв у професійній діяльності [2, с. 85].

В.М. Гриньова вважає, що компетентність пов'язана з високим рівнем професіоналізму, якість ділової кваліфікації визначаються насамперед культурою діяльності як інтегративною, стрижневою характеристикою особистості. Культура професійної діяльності – це певний рівень виконання людиною своїх обов'язків. Вона залежить від:

- сформованості та стійкості соціально значущих мотивів діяльності (потреби, інтереси, цінності, погляди);
- відповідності психофізичних властивостей особистості (здібностей), які забезпечують необхідний рівень і ефективність професійної діяльності;
- ступеня розвитку психічних процесів особистості (мислення, пам'ять, емоції, почуття, воля);
- повноти та глибини засвоєних психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, тобто набутого досвіду;
- соціальної активності [2, с. 86].

Можна визначити професійну компетентність як ступінь відповідності характеристик колективу (персоналу) до переліку вимог, що ставляться до професії. Компетентність конкретної людини – вже його професіоналізму, тобто людина може бути професіоналом у цілому у своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні всіх професійних питань.

При аналізі наукових джерел ми зіткнулися з визначеннями, які характеризують компетентність з точки зору володіння знаннями, вміннями, навичками (ближче до поняття „кваліфікація”): компетентність – володіння знаннями, котрі дозволяють судити про щось, висловлювати важливу, авторитетну думку.

В. Лозова зазначає, що компетентність має інтегративну природу, оскільки її джерелом є різні сфери культури (духовна, громадянська, соціальна, педагогічна, управлінська, правова, етична, екологічна та ін.), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси [3, с. 5].

Компетентність у широкому розумінні розглядається як ступінь зрілості особистості, тобто певний рівень її психічного розвитку (навченість і вихованість), що дозволяє успішно діяти в суспільстві. У вузькому розумінні компетентність виступає як діяльнісна характеристика.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що автори вивчають професійну компетентність. Так, Н. Кузьміна розглядає її як обізнаність і авторитетність педагога, властивість особистості, яка дозволяє продуктивно розв’язувати навчально-виховні завдання, розраховані своєю чергою на формування особистості іншої людини [1].

Отже, відправним моментом визначення поняття, на нашу думку, може стати інтегрований комплексний підхід, який має спиратися на теорії професійної компетентності, розроблені відомими науковцями: А.Марковою, В. Сластьоніним, Є. Шияновим. Структура професійної компетентності педагога розкривається В.Сластьоніним і Є. Шияновим через педагогічні вміння, а саме поняття „компетентність” визначає єдність теоретичної і практичної готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності [7, с.40-41]. Л. Карпова вважає, що професійна компетентність викладача є складним індивідуально-психологічним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність педагога до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації.

Компетентність викладача не має вузько професійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, які пов'язані з освітою [7, с.14].

Вважаємо, що професійна компетентність педагога є чинником підвищення якості освіти й включає професійно-змістовий, технологічний і професійно-особистісний компоненти. Професійно-змістовий компонент передбачає наявність у педагога знань з предмета, який він викладає, суміжних дисциплін, з дисциплін, що виражають квінтесенцію спеціальності, якими оволодіває студент, теоретичних знань з основ наук, котрі вивчають особистість людини, що забезпечує усвідомленість при визначенні педагогом змісту його професійної діяльності з виховання, навчання та освіти учнів.

Технологічний компонент включає апробовані професійні знання, тобто вміння. Забезпечують цей компонент інформаційно-інноваційні технології, які ґрунтуються на комплексному діагностико-дослідницькому осмисленні педагогічної ситуації і перспективному її прогнозуванні. Професійно-особистісний компонент включає особистісні здібності та творчі здібності. Професійно-педагогічна культура – це складний динамічний процес поступового формування професійних знань, професійних умінь і професійно значущих якостей особистості.

Складовою особистісних якостей майбутнього вчителя трудового навчання складають творчі здібності. При вивченні навчальних дисциплін у студентів формуються професійні знання. Навчання у вищій школі моделює майбутню професійну діяльність студентів.

Процес формування професійно-педагогічної культури продовжується у вияві гностичних умінь, які, розвиваючись, дозволяють студентам встановлювати внутрішні зв'язки і відношення між фактами, поняттями та іншими об'єктами дійсності. На педагогічній практиці студенти включаються в педагогічну діяльність з великою долею самостійності.

Список використаних джерел

1. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя.– М.: Просвещение, 1990.– 144 с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). – Харків, 1998.- 300 с.

3. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя—М.: Просвещение, 1986.— 143 с.

4. Леонтьев А.А. Психология общения.—2-е изд., перераб. й доп.—М., 1997.—48с.

5. Лупьян Л.Н. Барьеры общения, конфликты, стрес. - Липецк, 1986.

6. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: Теорія і практика. - К.: Преса України, 2003.- 320 с.

7. Слостенин В.А., Г.И. Чижакова. Введение в педагогическую аксеологию.— М.: Академия, 2003.—192 с.

8. Слостенин В.А., Шутенко А.И. Профессиональное самосознание учителя // Magister. — 1995. - № 3. — С. 52-58.

Зоренко І.С.,

канд. пед. наук, доцент,

Криворізький ДПУ

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСОБУ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В статье рассмотрены проблемы формирования культуры общения как средства формирования профессиональной компетентности будущих учителей.

In article problems of formation of culture of dialogue as way of formation of professional competence of the future teachers are considered.

Метою статі є розкриття поняття „комунікативна культура” і її сприяння на формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

У сучасних умовах усе більш гостро відчувається потреба в людях, які володіють культурою мовного спілкування та здатних вільно звертатися на іноземній мові. Інтернаціоналізація відносин у діловому світі підвищує вимоги до якості навчання іноземній мові в умовах загальноосвітньої школи і визначає необхідність пошуку шляхів удосконалення рівня іншомовної комунікативної культури випускників сучасних загальноосвітніх закладів. Відродження національної системи освіти потребує відходу від авторитарної педагогіки до підвищення культури спілкування, до відновлення гуманістичної школи. Сучасне звертання до проблем навчання іноземній мові визначається не тільки ростом міжнародних контактів, але і якісними змінами у комунікації на іноземній мові, що забезпечують можливість

взаєморозуміння представників різних культур. Таке спілкування можливе при наявності визначеного рівня культури спілкування й конкретних культурологічних знань студентів ВНЗ.

Різні аспекти формування комунікативної культури викликали увагу багатьох вчених. Відомий інтерес представляють роботи авторів: Н.П. Анікеєва, А.А. Бодалева, В.А. Кан-Каліка, В.О. Семиченко та інші, деякі дослідили взаємовідносини вчителя і учнів, характер педагогічної взаємодії в системі „вчитель-учень”, засоби гуманізації дидактичного спілкування, це такі вчені, як Л.В. Кондрашова, Е.І. Пассов, В.Л. Скалкін, Е.П. Шубин, М. Уест та ін. Не менш цінять в науково-практичному плані спроби вчених виявити умови і засоби ефективного впливу на становлення комунікаційної культури як важливого фактору, який впливає на рівень якості знань учнів. У цьому плані цікаві роботи, які присвячуються пошуку способів і засобів при навчанні спілкуванню на іноземній мові (Н.Г.Баришнікова, Л.І. Девіна, Е.В. Коломієць та інші).

Але аналіз шкільної практики та навчання у вищій школі дозволяє говорити про те, що причиною низької якості знань іноземної мови являється низький рівень загальної комунікативної культури старшокласників та студентів ВНЗ.

У зв'язку з цим актуалізується необхідність теоретичного обґрунтування проблеми формування комунікативної культури студентів як важливого засобу, який забезпечує якість їх знань іноземної мови, здатних до іншомовного спілкування та сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього фахівця.

В.І. Луговий визначає, що культура - це суспільний продукт творчих сил людства і її розвиток цілком залежить від людської діяльності, яка в свою чергу формується шляхом передачі культурної спадщини. Він стверджує, що головну роль у формуванні культури відіграє "освітня сфера", яка повинна бути культуропровідною. Освіту автор вважає необхідною сферою, яка повинна виховувати культуру [1, с. 31] Таким чином, на думку В.І. Лугового та Н.Е. Мойсеюк, прогрес самої культури в значній мірі залежить від творчої діяльності людини. С.Н. Іконнікова намагається дослідити втілення загальної культури в культурі людини. Вона стверджує, що культура є соціальною цінністю, яка впливає на розвиток суспільства в цілому. Потреба в різнобічному та гармонійному розвитку відображає глибоке бажання людини піднятися вище, духовно збагатити себе. Апатія,

егоїзм, відсутність ідеалів руйнує особистість. А.Г. Спіркін вважає, що культура є результатом людської діяльності, а не пасивним зберіганням матеріальних і духовних цінностей. До культури дослідник відносить: історично складні засоби праці, манери спілкування, засоби проявлення своїх почуттів, а також рівень мислення. У широкому значенні "культура" розуміється, як сукупність матеріальних і духовних надбань, створених людиною в процесі діяльності В.І. Шишкарук, С.І. Ожегов, А.А. Бурячок, П.П. Доценко, І. Францев, Є. Боголюбова та інші. М.С. Злобін, Є.С.Маркарян підкреслюють цінність людської діяльності в формуванні цих надбань.

Ми розділяємо цю точку зору. На наш погляд, сьогодення вимагає більш активної праці молоді над собою, опанування досвідом людства в галузі загальної, естетичної, педагогічної, національної, фізичної, комунікативної культури.

Проведена аналіз дозволяє констатувати наступне:

1. Поняття культури є багатомірним, відображає прогресивну сферу людського буття.

2. Актуальним є проблема розвитку культури, культурний рівень людини має підвищуватися протягом усього життя, але основи даного процесу закладається на ранніх стадіях соціалізації, коли формується позитивне ставлення до культурних надбань, до наукової організації праці, здоровий погляд на життя.

3. Головну роль у формуванні духовної культури відіграють духовні потреби, духовність взагалі.

4. Культура – це прогресуючий позитивний спосіб буття людини, її стан, погляди, вміння синтезувати і аналізувати вчинки, а також оточуюче середовище, вірно узагальнювати надбання попередніх поколінь.

5. Загальна культура особистості має містити різні види культури: національну, професійну, естетичну, фізичну, педагогічну та інші.

В педагогіці існує такий термін як „культура спілкування”. У спілкуванні досягається взаєморозуміння, формуються якості людини як суб'єкта праці і пізнання. Якщо вчитель хоче зберегти повагу, довіру, любов кожного ці своїх учнів, від не повинен ні єдиним словом, поглядом, жестом показувати свою прихильність, любовне відношення або, навпаки, неприязнь до когось з них. Постійна підтримка такої лінії поведінки, звичайно, не просто, тому що ми не завжди контролюємо свої емоції, але цього необхідно дотримуватися. Чим вище рівень культури спілкування педагога, тим краще

будуть наслідки його діяльності у вихованні комунікативної культури у учнів.

Поняття „комунікативна культура вчителя” у науково-педагогічний ужиток одними з перших ввели В.А. Кан-Калін та Н.Д. Нікандров. Однак вони не конкретизували його смислове значення. Нині це поняття широко вживають як російські, так і українські дослідники, причому не тільки відносно педагогічної діяльності, але і відносно цілого ряду професій, званих соціономними (тобто безпосередньо орієнтованих на взаємодію і спілкування з людьми).

Констатувальний експеримент показав, що викладачі більше уваги приділяють роботі з розвитку культурі спілкування з такого напрямку, як проблемний виклад знань, виконанню студентами самостійних завдань, використанню дидактичних, ділових, рольових ігор.

Аналіз спостережень показав, що вчителі іноземної мови мало та не завжди вчасно використовують нестандартні заняття. Через те, у студентів переважає низький та середній рівень інтересу до англійської мови, низький рівень культури спілкування; низький рівень пізнавального інтересу до предмету; переважають задовільні і незадовільні оцінки.

Звідси нами були визначені закономірності процесу формування високого рівня культури спілкування студентів на заняттях англійської мови у ВНЗ.

Високий рівень культури спілкування домінує на заняттях тих учителів, які застосовують особистісний підхід у процесі навчання.

Наші спостереження показали, що в основному домінує низький рівень культури спілкування студентів тому, а ще, на наш погляд, погано впливає на формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Зібрані нами факти говорять про те, що недооцінка використання особистісного підходу на заняттях англійської мови значною мірою знижує інтерес в студентів до навчання, отже знижується і якість знань.

Фрагмент заняття „Музичні захоплення. Мій улюблений співак”.

1. Практикування учнів у спілкуванні за темою „Музика”. Practice

1) Бесіда з учнями за темою „Music in our life”. Conversation.

T: Music is the universal language. Do you agree with this statement?

Do you have an ear for music?

Do the people you live with and your close friends share the same tastes in music as you?

Where do you listen to music — at home, in the car, at the concert...?

Do you like having background music while you are working?

When do you tend to listen to music?

How often do you go to concerts?

Do you buy records, cassettes or CDs? If so, how often?

What usually makes you decide that you want to buy a certain record (disc or cassette)?

Have your musical tastes changed since you were younger? If so, in what way?

Повторення теми „Pop music”.

2) Revising vocabulary

Таким чином, у навчання з використанням особистісного підходу можна виділити такі рівні розвитку культури спілкування, які формувались за допомогою діалогів: підготовчий або нульовий - навички реплікування; перший – уміння поєднувати репліки; другий – вміння будувати мікродіалоги; третій – вміння створювати власні діалоги різних функціональних типів.

У процесі формуючого експерименту ми провели контрольне анкетування з метою визначення рівня сформованості всіх компонентів поняття “культура спілкування”, а саме: компоненту сприймання, емоційно-вольового, мотиваційного, комунікативного компонентів, за показниками, визначеними в таблиці 1.

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості культури спілкування

Критерії	Показники
Мотиваційний компонент	Потреба в спілкуванні, комунікативній діяльності, прагнення удосконалити свої комунікативні уміння, застосовувати комунікативні уміння, інтерес до мовленнєвої ситуації
Комунікативний компонент	Вміння обмінюватись інформацією, пізнавальна діяльність, здатність створювати мовленнєву ситуацію, стратегія спілкування, застосування мовленнєвих і не мовленнєвих засобів
Компонент впливу та сприймання	Комунікативна активність, вміння організувати ситуацію спілкування, наявність спільної комунікативної діяльності, відсутність ролєвих бар'єрів, використання різних способів впливу. Уподобання себе іншим, розуміння співрозмовника, виходячи з уявлень про себе.
Емоційно-вольовий	Радість, ініціативність, байдужість, здивування, розчарування,

компонент	цілеспрямованість
Конструктивний компонент	Сукупність рефлексивних здібностей, адекватне сприйняття, самооцінка педагога, уміння моделювати і проектувати ситуації спілкування

Дослідно-експериментальна робота по застосуванню особистісного підходу на заняттях англійської мови показала ефективність нашої програми, про що свідчить аналіз результатів формувального експерименту. Так, значно покращилось відношення студентів до вивчення англійської мови, збільшився інтерес до предмету (77%), значно зменшилась кількість байдужих (23%) і зникло негативне відношення до предмету. Внаслідок проведеної роботи у студентів значно підвищився рівень якості знань, а звідси професійна компетентність майбутнього фахівця вищої школи.

Аналіз наукової літератури дозволив дати уточнене визначення „культура спілкування”, так з педагогічної позиції у процесі навчання іноземної мови – культура спілкування визначається як особистісна якість та здатність індивіда здійснювати комунікацію, адекватну певному типу ситуацій, це визначення базується: 1) на лінгвістичних, соціокультурних, предметних, психолого-педагогічних знаннях; 2) на уміннях співвідносити мовні засоби з нормами мовної поведінки, 3) на значимих особистісних якостей, які формуються в процесі навчання. Нами визначено, що зміст процесу формування комунікативної культури студентів в ході навчання іноземній мові включає в себе наступні компоненти: мотиваційний, комунікативний, впливу та сприймання, емоційно-вольовий, конструктивний. Для оцінювання культури спілкування в якості основоположного ми розглядаємо рівневий підхід (початковий, середній, достатній, високий). Подальшу роботу ми вбачаємо в розробці ділових ігор на заняттях у ВНЗ з метою формування професійної компетентності майбутніх вчителів.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. -376с.
2. Гужва Т. Английский язык. Разговорные темы. Для абитуриентов, слушателей курсов, студентов филологических факультетов. 2-е изд., исп.- К.: Тандем, 1997. -352с.
3. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика: Искусство

овладения иностранным языком. -М.: Педагогика, 1991. -224с.

4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1987. - 190 с.

5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. / Кол.авторів під керівництвом С.Ю.Ніколаєвої. - К.: Ленвіт, 2002. - 328с.

Кучер С.Л.,
канд.пед.наук, доцент,
Криворізький ДПУ

ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПОКАЗНИК ЙОГО КОМПЕТЕНТНОСТІ

В статье рассматривается сущность понятия „художественная культура личности” и ее специфика как составная профессиональной компетентности учителя технологий.

The article deals with the “person’s art culture” its pedagogical specific character, us a component of teacher’s of technologies professional competence.

Метою статті є розкриття сутності поняття «художня культура особистості» та педагогічні аспекти її впливу на формування професійної компетентності.

Сьогодні стає усвідомленою потреба суспільства в особистості компетентній, високо духовній, яка розуміє, відчуває прекрасне в оточуючій природі й соціальній дійсності, яка готова до творчої діяльності. Гостро актуально ця проблема постає серед задач виховання та навчання майбутніх вчителів технологій.

Серед найактуальніших принципів перебудови освіти в Україні проголошено відродження національної культури. Вчені і педагоги-практики усвідомлюють роль і місце художньо-творчої діяльності людей у процесі розбудови культури народу, у підготовці компетентних фахівців.

Сучасне наукове поняття “культура людини” визначається як якість особистості, невід’ємна від поняття “культура людства” в цілому. “В широкому розумінні цього слова культурою вважають все, що має людина чи громада людей не від природи, а вже від власного розуму і власної творчості, як в царині матеріальній, так і в духовній...” – відзначає

український культурознавець Д. Антонович [1, с. 17].

Термін “культура” здавна застосовується для позначення того, що зроблено людиною. У сучасному довіднику з філософії зазначається: “культура (від лат. cultura – обробляння, виховання, освіта, вшанування) – сукупність позабіологічних засобів і механізмів людської діяльності, необхідних для адаптації до природного середовища і регуляції суспільного життя” [2, с.576]. Виходячи з такого визначення, культурною можна назвати будь-яку сучасну людину, яка живе у суспільстві, хоча це означатиме скоріше цивілізованість, а не культурність. Актуальним є міркування російського поета О. Блока про те, що культура протистоїть цивілізації: цивілізація є зовнішнім вираженням прогресу і не знає моральних, духовних обмежень; вона “безнаціональна і безмузикальна, в ній немає істинних паростків майбутнього”. Культура ж, на думку Блока, є системою обмежень, обов’язків, саме які можуть формувати духовний світ особистості [3, с. 15]. Таким чином, про культуру людини можна судити за такими показниками, як освіченість, професійна компетентність, духовність, образ життя.

Підвищення інтересу до культурного аспекту виховання молоді в педагогіці зумовлено стрімкістю і масштабністю розростання процесів у суспільстві. “Людина культури” є метою сучасного глобального виховання, згідно Є.В. Бондаревської. Вона вважає, що “людина культури” – це “вільна особистість, здатна до самовизначення у світі культури. Це означає такий тип особистості, ядром якого є суб’єктивні властивості, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності, життєтворчості” [4, с.30]. “Свобода” такої особистості забезпечується демократизацією освіти; “гуманність” формується як “вершина моральності, так як в ній любов до людей до всього живого сполучається із милосердям, добротою, здатністю до співпереживання, альтруїзмом... розумінням цінності і неповторності кожної людини” та ін.; “духовність” набувається завдяки освіті, якщо її зміст зорієнтований на загальнолюдські цінності, світову й національну духовну культуру”; “творчість” передбачає, на думку Є.В. Бондаревської, що людина культури мислить варіативно, постійно в пошуках, не задовольняється досягнутим результатом, має розвинене почуття нового, прагнення до продуктивного творення [4, с.30-31].

Створення духовних та матеріальних цінностей, діяльність на благо людства, налагодження гуманних стосунків у суспільстві – всі ці аспекти активності людини спрямовані на розбудову людської культури.

Загальнолюдські, загальнонаціональні цінності відображені, зокрема, в мистецтві, а діяльність по втіленню духовних цінностей в творах мистецтва відбувається в рамках художньої культури як окремої галузі культури.

При визначенні місця естетичної культури в системі духовної культури, А.І. Комарова розглядає поняття “культура” як загальне соціальне явище. На її погляд, духовна культура по відношенню до загальної культури є явищем особливим, і, в свою чергу, естетична культура – явищем одиничним” [5,с.18].

Розглядаючи розвиток естетичної культури особистості як умову формування її духовного світу, А.І. Комарова стверджує: “Естетична культура особистості виражає рівень розвиненості естетичної свідомості, здатність і потребу естетично сприймати дійсність, брати участь в естетичній діяльності, що втілюється в естетичних цінностях” [5,с.19]. Поряд з цим визначенням, нас цікавили погляди дослідниці на “художню культуру”, які полягають у наступному: “найвищим проявом естетичної культури особистості виступає рівень її художньої культури, що виражається у ставленні до мистецтва, світу художніх цінностей” [5, с.96].

Підхід до визначення художньої культури як основного компоненту естетичної культури використаний також і В.В. Журавльовим. Естетична культура, на його думку, концентрує в собі різноманітні способи естетичного освоєння світу людиною в різній діяльності, а художня культура передбачає діяльність у сфері мистецтва. На основі цих положень науковець робить висновок, що художня культура становить ядро естетичної культури [6, с.151-155].

Подібні твердження висловлено і в працях з естетичного виховання Д.М. Кабалевського, який вважав поняття “естетична культура” значно ширшим, ніж поняття “художня культура”. Остання названа ним “власне культурою мистецтва” [7, с.11]. Подібної думки дотримується і А.А.Радугін.

В теоретичних дослідженнях з естетики все більше уваги приділяється педагогічним аспектам художньо-естетичної культури (наприклад, в роботах Л.Т. Левчук, А.А. Радугіна). Так, на думку колективу вітчизняних дослідників естетики (Л.Т. Левчук, Д.Ю. Кучерюк, В.І. Панченко та ін.), система естетичних знань, що формують естетичну свідомість особистості, сприяє розвитку всього комплексу естетичних здібностей особистості. Поряд зі знаннями до структури естетичної свідомості входять: естетичне почуття, естетичний смак, естетичний ідеал, естетичні погляди і теорії [8,

с.48-66]. А.А. Радугін вважає, що “естетична культура особистості означає єдність естетичних знань, переконань, почуттів, навичок, норм діяльності і поведінки” [9, с.225].

А.І. Комарова розглядає формування естетичної культури особистості як “процес вироблення у неї естетичних установок, ціннісних орієнтацій в галузі почуттів, потреб, інтересів, ідеалів і смаків, критеріїв оцінки і принципів естетичного відношення до дійсності” [5, с. 25].

Визначення змісту художньої культури особистості ускладнюється саме тим, що на понятійному рівні вона має багато точок дотику із естетичною культурою. Основним проявом художньої культури особистості (яка в свою чергу є “своєрідним різновидом естетичної культури”) А.А.Радугін вважає сформований художній смак – “естетично значиму властивість особистості, що формується і розвивається в процесі її спілкування з мистецтвом”. Художній смак проявляється у вигляді “безпосередньої здатності особистості до сприйняття творів мистецтва, емоційно-чуттєвого переживання їх змістовно-формальних характеристик і, в кінцевому підсумку, до мотивованої їх оцінки і судження” [9, с.227-228].

Емоційна відзивчивість, чуттєвість людини являється першоумовою для проникнення в художню суть явищ, адже художність – це не лише прекрасне, це екстракт високих почуттів у творі мистецтва або явищі життя. Розуміння мистецтва виховує культуру почуттів людини. Проте, на наш погляд, якості художньої культури особистості повинні виявлятися не лише у сфері “естетичного споживання” і сприймання дійсності, але й у галузі відтворення, створення естетичних цінностей, пропущених через власні почуття.

В дослідженні проблем художньої культури, здійсненому групою науковців (В.І. Мазепа, А.В. Азархін, В.П. Міхальов та ін.) зазначається, що вона розвивається під впливом мистецтва. Але художня культура “оцінюється не тільки здібністю людини до глибокого переживання мистецтва, але і ступінню впливу мистецтва на соціальну активність самої людини. Мистецтво формує гуманістичні ідеали і спонукає людину до їх практичної реалізації” [10, с.7]. Визнано, що виховна функція мистецтва є сьогодні досить важливою, оскільки сприйняття і прийняття людиною загальнолюдських цінностей через мистецтво активно впливає на її життєві принципи, на рівень компетентності, а не лише приносить естетичне задоволення. “Освоєння фундаментального шару художньої культури”, на

думку В.І. Мазепи та групи його співавторів, це – не заучування якихось відомостей з галузі мистецтва, а набуття навичок розуміння мистецтва, роботи з книгою, зосередженого сприйняття серйозної музики, розвиток точності розрізнення кольорових відтінків і творчої уяви [10, с.120].

В наш час найбільш важливою соціально-педагогічною проблемою є вироблення такої системи виховання, що максимально активізувала б особистість до самовдосконалення. Науковці розглядають формування естетичної культури особистості не тільки як результат ззовні спрямованого на неї виховного впливу, але перш за все як процес її саморозвитку і самовиховання [10, с.5]. Вважається, що розвиток художньої культури може стати ефективним засобом виховання вільної, соціально активної, “морально стверджуючої себе особистості”.

Художня культура – це безперечно духовне надбання людини, істотно пов’язане із моральною культурою особистості. Д.М. Кабалевський зазначав, що недооцінка естетичного виховання полягає в тому, що мистецтво ще нерідко розглядається як діяльність тих, хто обрав його своєю професією. А в дійсності мистецтво існує для кожної людини, для всіх людей” [7, с. 38]. Сьогодні всіх, хто причетний до справи виховання молоді, повинно тривожити невміння розрізняти прекрасне в творах мистецтва, оскільки це означає, що людина в чомусь погано розуміє саме життя, не приймає загальнолюдських цінностей.

Значення художньої культури, як вкладу мистецтва в духовну культуру людства, розуміють і підтримують провідні сучасні педагоги. Наголошуючи на виховному потенціалі мистецтва, Л. Масол пов’язувала суттєве оновлення освітніх систем і педагогічних технологій у майбутньому із “глобальною естетизацією навчально-виховного процесу та соціально-педагогічного середовища” [11, с.2]. Поширення естетичної освіченості серед молоді, на думку вчених (Є.А. Басін, Л. Масол, Т. Яркіна та ін.), сприяє підвищенню самооцінки та поваги до оточуючих, поглибленню гуманних принципів у життєдіяльності. Такі завдання є одними з передових у наш час інформатизації, автоматизації, панування номенклатури, уніфікації людської діяльності.

Сучасна ситуація в суспільстві орієнтує освітян на якомога ненав’язливе прилучення молоді до цінностей світової та національної культури. Особливо тонко педагогу потрібно підводити молодь до розуміння та прийняття естетичних ідеалів, смислу художньо-естетичної діяльності,

оскільки це неможливо нав'язати всупереч волі. Тому актуальними для організації процесу формування художньої культури є педагогічні принципи: дитиноцентризму, пріоритету духовних цінностей та поваги до особистості, що має істотний вплив на зростання творчого потенціалу людини.

Художнє виховання є складовою естетичного виховання, так само як і естетична освіта, естетична самоосвіта і самовиховання. Метою естетичного виховання визнано: високий рівень естетичної культури особистості, її здатність до естетичного освоєння дійсності, що підтверджують сучасні педагогічні монографії Н.П. Волкової, М.Д. Касьяненко, С.Г. Карпенчук, Н.П.Фіцули та ін. Особливу увагу в нашому дослідженні приділено питанню саме художнього виховання студентів, в процесі якого формується художня культура особистості.

Результати наукових досліджень, що торкаються проблем формування художньої культури з точки зору психології (Б.Г. Ананьєв, Л.С.Виготський, Л.А. Венгер, А.Н. Леонтьєв, В.І. Киреєнко, Г.С. Костюк та ін.) та педагогіки (Н.Є. Миропольська, В.С. Мухіна, Б.М. Неменський, О.П. Рудницька, Л.В.Шевчук) дозволяють зробити висновок про необхідність створення системи виховання художньої культури особистості кожного та залучення до занять мистецтвом студентів, особливо майбутніх учителів технологій.

Отже, огляд та аналіз наукових досліджень з проблем існування і розвитку художньої культури людини як наукового поняття, дає можливість зробити наступні висновки.

Поняття “художня культура” та “естетична культура” розглядаються як стосовно особистості, так і людства в цілому. Художня культура особистості представляє собою синтез притаманних їй якостей, сформованих внаслідок засвоєння культурних цінностей суспільства. На наш погляд, художня культура людини – це складне особистісне утворення, яке виражає рівень володіння певною системою знань у галузі мистецтва; розвиненості художньо-естетичного бачення оточуючої дійсності; художнього смаку та вияву майстерності у художньо-творчій діяльності.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу наукових джерел визначено такі критерії оцінки сформованості художньої культури особистості молоді: наявність у них художньо-естетичного бачення дійсності; володіння певною системою знань у галузі мистецтва; певний рівень сформованості художнього смаку; вияв майстерності у окремих видах художньо-творчої діяльності. Характер усіх складових художньої культури

особистості залежить від того виду мистецтва, в якому вони розвивалися. Зокрема, на заняттях з декоративно-ужиткового профілю якості художньої культури студентів успішно формуються на основі народного мистецтва. Особливості формування художньої культури повинні бути враховані у плануванні і організації педагогічної роботи. Для педагогічної теорії і практики важливо не тільки усвідомлення змісту поняття “художня культура особистості”, але і визначення ефективних шляхів її формування у молоді в сучасних умовах. Про культуру людини можна судити за такими показниками як освіченість, професійна компетентність, духовність, образ життя.

Список використаних джерел

1. Українська культура: Лекції /За ред. Дм. Антоновича. – К.: Либідь, 1993. – 592 с.
2. Философия: Справочник студента /Г.Т.Кириленко, Е.В.Шевцов. – М.: АСТ, 2000. – 672с.
3. Блок А. Об искусстве /Сост. Л.К.Долгополова. – М.: Искусство, 1980. – 503 с.
4. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания //Педагогика. – 1995. - № 4. – С. 29-36.
5. Комарова А.И. Эстетическая культура личности. – К.: Вища школа, 1988. – 152 с.
6. Журавлев В.В. Мир художественной культуры: М.: Мысль, 1987. – 237 с.
7. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе. – М.: Педагогика, 1973. – 336 с.
8. Эстетика /За заг. ред. Л.Т.Левчук. – К.: Вища школа, 1997. – 399 с.
9. Эстетика /Под ред. А.А.Радугина. – М.: Центр, 1998. – 240 с.
10. Художественная культура и эстетическое развитие личности /Под ред. В.И.Мазепы. – К.: Наукова думка, 1989. – 296 с.
11. Масол Л. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій //Мистецтво і освіта. – 2001. - № 1. – С. 2-5.

Копіца О.І.,
канд. пед.наук, ст.викладач,
Криворізький ДПУ

КОМУНІКАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ

Стаття посвячена проблемі формування професійно-значущих комунікативних умінь майбутніх учителів трудового навчання в умовах впровадження освітньої галузі "Технологія".

The article is dedicated to the problem of forming the professionally significant communicative skills of would-be Handicraft teachers in the conditions of the introduction the educational field "Technology".

Метою статті є розкриття шляхів формування професійно-значущих комунікативних умінь майбутніх учителів технології, як складової її професійної майстерності.

Проблема подальшого вдосконалення сучасної практичної підготовки майбутніх учителів технології, формування їхньої готовності до існування у багатоманітності соціальних зв'язків, потребує побудови нового типу відносин між викладачем і студентом на основі комунікативної взаємодії. Практика показує: якщо в період навчання у вищій школі майбутній педагог не навчився знаходити спільну мову, аргументовано відстоювати свою точку зору, використовуючи прийоми узгодження власної думки з думкою співрозмовника, то у нього будуть виникати певні труднощі у майбутній професійній діяльності.

Особливо актуально ця проблема звучить сьогодні, коли загострюється питання творчої діяльності і виховання творчого ставлення учнів до праці, адже сучасне високотехнологічне виробництво, підприємницька діяльність потребують не простих виконавців, а працівників, які виявляють творче, відповідальне та ініціативне ставлення до своєї роботи. Ефективно виконати ці завдання може, на думку О. Коберника, "тільки вчитель технології, який оволодів сучасними технологіями навчання й виховання, здатний пізнати і розвинути кожну дитину, вчитель, який має нове педагогічне мислення" [3, с.28]. Йдеться про адаптацію студентів до стрімкої переорієнтації ціннісних орієнтирів у суспільстві, які відображаються відповідними змінами на ринку праці.

Зазначений підхід до рішення проблеми професійно-педагогічної компетенції, шляхів формування комунікативно-діалогічних умінь привертають увагу багатьох учених. Зокрема, проблему формування вмінь комунікативної взаємодії у майбутніх учителів досліджували вчені: С.М.Амеліна, О.Є. Блінова, А.І. Годлевська, Є.А. Дурманенко, А.К. Маркова, Н.Є. Мойсеюк, С.О. Мусатов, Р.М. Фатихова та ін. Дослідники зазначають, що основна увага педагогів зосереджувалася на формуванні загальнонавчальних і загальнотрудових умінь. Йдеться про вміння, що є загальними для різних видів технічної праці і виступають в якості необхідних компонентів професійної майстерності майбутніх учителів технології. Вони переконливо доводять, що випереджаюча увага технологічним питанням виготовлення об'єктів праці значно знижує ефективність комунікативної взаємодії у процесі формування професійної майстерності майбутніх учителів технології.

Відомо, що існуюча система трудового навчання в свій час викликала незадоволення в суспільстві, причиною якої стала “низька інтелектуальна насиченість змісту предмета”. На думку В.К. Сидоренка, саме цей факт “привів до уповільнення саморозвитку учнів, а трудове навчання – до розгляду другорядних питань у навчальному процесі” [5, с.2]. Це також є свідченням недостатнього усвідомлення важливості впровадження інноваційних технологій, що будуються на діалогічних засадах. В той же час, значна кількість дослідників стверджує, що саме трудове навчання покликане підсилити об'єктивну функцію взаємодії між людьми різних поколінь, забезпечити повноцінну життєдіяльність і розвиток особистості в усі вікові періоди. На думку вчених, розробка і впровадження засад „Державного стандарту освітньої галузі “Технологія” має вирішити існуючі проблеми. В основу цієї галузі, як показує аналіз, покладено проектно-технологічну діяльність. Остання, на думку В.К. Сидоренка, інтегрує всі види сучасної діяльності людини: “від появи творчого задуму до реалізації готового проекту” [6, с.3]. Отже, творчу проектно-технологічну діяльність слід розглядати як інтегративну: від діяльності щодо створення виробів чи послуг, що мають об'єктивну чи суб'єктивну новизну і особисту чи суспільну значущість.

На наш погляд, на шляху реалізації проектно-технологічної системи трудового навчання важливу роль відіграє діалогізація навчально-виховного процесу на основі професійно-педагогічної комунікації. Вона є одним із

основних джерел розвитку комунікативних можливостей особистості майбутнього вчителя. На думку Н.П. Волкової, професійно-педагогічна комунікація є “особливим типом активного взаємообміну інформацією у професійній педагогічній діяльності” [2, с.7]. Саме тому, підвищення ефективності процесу комунікативної взаємодії можливе за умов використання засобів діалогічного спілкування, діалогічних методів навчання, що сприятиме формуванню професійно-значущих комунікативно-діалогічних умінь. Сформованість цих умінь сприятиме ефективності організації комунікативної взаємодії між педагогом і студентами, між вчителем і учнями. Тому використання традиційних лекційно-семінарських форм навчання слід поєднувати з емоційно-комунікативними та рефлексивними способами інтенсивно-ігрового тренінгу. З нашої точки зору, саме вони покликані забезпечити коректувальний, психотерапевтичний і розвивальний ефект комунікативної взаємодії на основі співробітництва, взаєморозуміння та взаємоповаги. Останнє, в свою чергу, впливає на професійну самовизначеність і професійну майстерність учителя.

Як зауважують учені (Т. Антонюк, В. Безрукова, В. Бондар, О.Коберник, В. Сидоренко та ін.), реалізація нового проектно-технологічного підходу до трудового навчання потребує пріоритету активного навчання і сучасних педагогічних технологій, основою яких повинна стати комунікативна взаємодія. У зв'язку з вищезазначеним потребує, в першу чергу, перегляду змістового наповнення професійно-орієнтованих предметів, оскільки вони мають бути спрямовані на формування уявлень та знань про перетворюючу діяльність людини. Важливого значення також набуває перетворення конкретного навчального матеріалу в систему комунікаційних впливів, які активізують комунікативну діяльність майбутнього учителя технології. Саме тому перед ним ставиться мета не лише навчити кожного учня сукупності трудових операцій та прийомів, але й виховати технічно освічену особистість, здатну швидко адаптуватися до стрімких змін в сучасному техногенному середовищі. Мова йде про розвиток комунікаційних здібностей майбутнього вчителя технології.

Організація навчання в ході реалізації технологічного проекту на принципах комунікативної взаємодії, співробітництва та співтворчості, як показує практика: активізує позицію студентів, забезпечує умови для створення комунікативних ситуацій, використання дидактичних ігор,

створення на лабораторно-практичних заняттях творчої, емоційної атмосфери, ситуації успіху та надання кожному студенту творчої свободи в рішенні професійно-значущих завдань. У зв'язку з цим, важливою складовою комунікативної взаємодії майбутніх учителів технології є вміння встановлювати контакти з суб'єктами взаємодії за допомогою "продуктивної комунікації", яка базується на взаємній повазі та довірі.

Вивчаючи проблеми міжособистісної комунікації в системі "викладач-студент", І.С. Булах та Л.В. Долинська, відмічають, що існують різні за змістом контакти, які можуть виникнути у навчальній аудиторії. Перший вид контакту вони називають "діловим", оскільки він спрямований на засвоєння майбутніми вчителями технології, матеріалу з конкретного предмету. Другий вид контактів називається "особистісним", і пов'язаний із "співпереживаннями, прийняттям внутрішнього світу іншої людини" [1, с.21-22]. Ці контакти реалізувалися в штучно створених комунікативних ситуаціях в процесі вивчення навчального програмного матеріалу на засадах співробітництва (наприклад, засвоєння правил поведінки учасників комунікативної взаємодії та будування власної діалогічної взаємодії за формою "снігова куля", виконання вправ "комунікативна атака", "рефлексивне слухання" тощо). Важливо, щоб у реалізації навчальних діалогів зберігалася рівність позицій викладача і студента, в процесі якого вони здобувають досвід доцільної комунікативної взаємодії.

Важливою складовою успішної комунікативної взаємодії є сформованість мовленнєвих умінь, а саме: розвиток техніки мовлення, логічність висловлювання, інтонаційна варіативність тощо. Організація комунікативної взаємодії на вищезазначених засадах дає можливість прогнозування комунікативної поведінки майбутнього вчителя та учнів (студентів); здійснення взаємодії з метою емоційно-експресивного впливу на учасників діалогу. Тому складовою роботи щодо формування комунікативних умінь у майбутніх педагогів вважаємо використання методу "конкретних ситуацій", в основі якого лежать окремі епізоди міжособистісної взаємодії ("слухати і чути", "висловлення власної думки", "зустріч", "запитання на розуміння" та ін.). Використання цього методу сприяло формуванню комунікативно-діалогічних умінь, зокрема: вести діалог; режисерувати та моделювати діалогічну взаємодію; оволодівати видами рольової поведінки через комунікативну взаємодію; створювати спільне поле діалогічної взаємо-

дії; виражати відношення до позицій інших співрозмовників.

Цікавою є думка І.І. Комарової щодо інформаційно-сислової сторони професійно-педагогічної взаємодії, яка сприяє формуванню професійно-значущих комунікативних умінь майбутніх учителів технології. До сутності цих умінь учена відносить: “здатність учителя чітко, зрозуміло і переконливо висловлювати свої думки та почуття за допомогою вербальних і невербальних засобів інформаційного обміну з учнями” [4, с.9].

Що стосується майбутніх учителів технології, то це має бути інформація відносно поширених засобів, способів, процесів, результатів і наслідків виробничої діяльності; знання основ культури харчування; уміння виготовляти побутові вироби на традиціях українського декоративно-ужиткового мистецтва. Важливим є те, що комунікативна взаємодія не повинна зводитися лише до передачі інформації, вона є об’єктивно-необхідною умовою налагодження спільної комунікативної діалогічної діяльності. Крім того, комунікативна взаємодія являє собою не тільки процес “говоріння”, але й процес “слухання”. Так, зокрема, при обговорення теми “Вчитель трудового навчання XXI століття” студентам пропонується організувати процес професійно-педагогічної комунікації з уявною аудиторією та навести приклад ігрової комунікативної взаємодії. Крім того, майбутнім учителям доцільно програвати різноманітні діалогічні ситуації, а саме: ситуації “спонукання до дії”, метою яких є вдосконалення умінь студентів звертатись до інших з проханням, вести бесіду, враховуючи особливості праці учасників взаємодії. З нашої точки зору, виконання таких вправ сприяє формуванню комунікативно-діалогічних умінь майбутніх учителів технології, а саме уміння: входити у діалогічний зв’язок, співпрацювати в різних видах діалогічної взаємодії; гальмувати вияв негативних емоцій; прогнозувати комунікативну поведінку суб’єктів діалогічної взаємодії тощо.

Однією з ефективних форм роботи є також імітаційні ігрові комунікативні ситуації (“висловлення власної думки”, “професійний діалог”, “відмова від стереотипів”), мета яких полягає в тому, щоб викликати спонтанні реакції учасників комунікативної взаємодії, що у майбутньому буде розвивати смак до слова, жесту, міміки, інтонації тощо.

Суттєвою складовою майстерності майбутнього вчителя є оволодіння студентами алгоритмом розв’язання комунікативно-діалогічних ситуацій. Йдеться про уміння: зібрати і записати інформацію; чітко визначити

проблему; сформулювати ситуацію; зрозуміти причину; зібрати інформацію про учасників діалогічної ситуації; чітко уявити кінцеву мету; визначити тактику і техніку дій; вибрати оптимальний варіант розв'язання ситуації тощо.

Практика показала, що розвиток умінь у майбутніх учителів технології режисерувати діалогічну взаємодію ефективно сприяє їх професійному становленню. В свою чергу, це впливає на зміну їх ціннісних орієнтацій, цільових установок та критичну переоцінку власного досвіду професійної діяльності. Зауважимо, що, в повній мірі означеним завданням відповідає зміст і вимоги освітньої галузі "Технологія".

Як показав аналіз програм, завдань щодо впровадження комунікативної взаємодії на практиці часто не використовувались, залишаючись декларативними. Основна увага зосереджувалася на формуванні загально навчальних і загально трудових умінь. Йдеться про вміння, що є загальними для різних видів технічної праці і виступають вони в якості необхідних компонентів професійної майстерності майбутніх учителів.

Активне впровадження комунікативної взаємодії у всіх ланках навчально-виховного процесу у вищій школі дозволить студентам, майбутнім учителям технології, у майбутньому бути: мобільними (швидко адаптуватися у змінних умовах навчання і виробництва); соціально здібними (йдеться про вміння працювати в команді); готовими до взаємодії з людьми у різних видах діяльності; здатними до професійних комунікацій на засадах поваги до прав інших людей тощо.

Впровадження різних видів активної комунікативної взаємодії, створення різноманітних соціокультурних ситуацій, в яких особистість майбутнього вчителя активно розвивається, набуває соціального досвіду дозволить в процесі професійної підготовки відійти від виконання вузько прагматичних завдань. Сформованість комунікативно-діалогічних умінь дозволить реалізувати в повній мірі завдання освітньої галузі "Технологія", що сприятиме вирішенню актуальних проблем якісної професійної підготовки й підвищення майстерності майбутніх учителів трудового навчання. Саме тому, сформованість комунікативно-діалогічних умінь майбутніх учителів технології сприятиме активізації професійно-педагогічної комунікації, що дасть можливість набуття пріоритету інтелектуальному та емоційному розвитку особистості. Це, в свою чергу, й

стане запорукою гармонізації взаємовідносин студентів з іншими учасниками навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Булах І.С., Долинська Л.В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: Навчально-методичний посібник. – К.: НПУ, 2002. – 114 с.

2. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. – К.: ВЦ “Академія”. 2006. – 256 с.

3. Коберник О. Модернізація підготовки майбутніх учителів трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. - № 4. – С. 28-30.

4. Комарова І.І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. /Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2000. – 19 с.

5. Сидоренко В. Проектно-технологічний підхід як основа оновлення змісту трудового навчання школярів // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. - № 2. – С. 2-4.

6. Сидоренко В. Актуальні проблеми підготовки вчителів трудового навчання в світлі реформування освіти в Україні. – 2004. - № 2. – С.41-44.

Серьогіна І.Ю.,
канд.пед.наук,
Криворізький ДПУ

ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

В статье рассматривается содержательный аспект контроля учебной деятельности студентов высших учебных заведений.

The semantic aspect of control of educational activity of students of higher educational establishments is examined in the article.

Метою статті є аналіз контрольно-оцінної діяльності студентів та викладачів, розгляд змістового аспекту контролю навчальної діяльності.

У сучасних умовах розбудови вищої школи закономірно постає питання про підвищення якості та результативності навчальної діяльності

студентів. Засобом визначення якісних параметрів може виступати контроль як один з невід'ємних компонентів цього процесу. Він дозволяє забезпечити визначення рівня знань, практичних навичок і умінь студентів, відповідність їх знань освітнім стандартам, унести корективи у зміст, організацію і методику викладання навчальних дисциплін, у стиль діяльності викладачів, розвиток їхньої педагогічної культури і майстерності.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що питанню контролю навчальної діяльності присвячено багато робіт. Питання технології контролю розглядали С. Архангельський, Ю. Бабанський, О. Безносюк, М. Єсіпов, М. Кларин, Л. Кудряшова, М. Махмутов, В. Онищук, І. Подласий, М. Поташник, Н. Тализіна, Д. Чернилевський та ін. Психолого-педагогічні аспекти проблеми розглядались у працях К. Делікатного, Н. Довгалевської та ін. Вивченням питання стимулювання контролю займалися В. Бочарнікова, Ф. Козак, І. Мельничук та ін.

Разом з тим, вивчення й аналіз цих джерел показали, що дослідження авторів у більшій мірі стосуються перевірки успішності і в меншій – оптимізації та інтенсифікації контролю навчальної діяльності студентів.

Змістовна сутність контролю полягає у тому, що існуючий у дидактиці загальноприйнятий принцип міцності знань вимагає, щоб у студентів були закріплені й довго зберігались свідомі, систематизовані знання, вміння та навички. З метою визначення ступеня досягнення цієї мети викладач повинен постійно спостерігати за навчальною діяльністю студентів. У такий спосіб викладач отримує інформацію про якісний стан навчальної діяльності студентів. Але в процесі систематичного спостереження це відбувається безпосередньо, а при отриманні результатів контролю опосередковано за оцінками та показниками якості та успішності (моніторинг).

Для повного визначення сутності контролю навчальної діяльності студентів ВНЗ, умов його ефективного застосування у навчальному процесі вищої школи має значення змістове наповнення ключових понять у їх проблемно-педагогічному аспекті.

Так, Т. Габай визначає, що навчальна діяльність – це діяльність, навмисно спрямована на придбання досвіду одним з її учасників. Забезпечуючи пізнання, вона дає його як прямий чи головний продукт. Цим навчальна діяльність відрізняється, зокрема, від трудової, де також відбувається придбання людиною нових чи удосконалювання попередньо одержаних знань і умінь, але лише як додатковий побічний продукт [3].

З точки зору психологічної теорії діяльності, будь-яка діяльність, у тому числі й навчальна, складається з таких елементів: потреба - мотив - ціль - завдання - дії - операції [4]. Крім зазначених елементів, прихильники даної теорії включають у структуру діяльності й умови, у яких вона відбувається.

Відмінність моделі навчальної діяльності від моделей інших видів діяльності міститься у специфіці та змісті потреб і мотивів, що викликають і спрямовують діяльність і, звичайно, що відповідають цілям, завданням, діям і операціям. А головна відмінність полягає в тому, що цілеспрямована навчальна діяльність передбачає за прямим і головним результатом зміни самого суб'єкта, тобто прямий і побічний її результати збігаються.

Розглянуті підходи дають уявлення про навчальну діяльність і відмінність її від інших видів. Але для цілей нашого дослідження ми обрали інший підхід до побудови моделі навчальної діяльності, а саме – функціональний, що відображає характер і напрям окремих елементів (етапів) діяльності. Наприклад, П. Я. Гальперін поділяє дію на три частини, визначаючи, що у кожній людській дії є орієнтовна, виконавча і контрольна частини [5].

Орієнтовна частина спрямована на встановлення характеру майбутньої дії, операцій, за допомогою яких треба виконати цю дію, та умов застосування цих операцій. Виконавча частина виявляється у здійсненні наміченого в орієнтованій частині плану дії, виконання всіх операцій з дотриманням певних умов. Контрольна частина забезпечує поопераційне спостереження за ходом виконання дії для того, щоб досягнути потрібних результатів. У цій частині при виявленні розбіжності між наміченими операціями й отримуваними результатами здійснюється корекція ходу реалізації дії.

Таким чином, вивчення літературних джерел, опитування різних категорій посадових осіб, викладачів, студентів дозволяють судити про функціональну структуру навчальної діяльності студентів і прийняти таку її структуру: мотиваційний; операціонально-пізнавальний і контрольньо-оцінний компоненти.

Мотиваційний компонент навчальної діяльності визначає: що повинні усвідомити, засвоїти студенти; для чого і чому їм треба вивчати дану навчальну дисципліну, дану тему, яке їхнє значення в науці; яка історія виникнення і розвитку тих понять і теорій, що їм доведеться вивчати; що саме їм треба дізнатися і що треба засвоїти, яке основне навчальне завдання

майбутньої професійної діяльності.

У мотиваційному компоненті можна виділити такі основні навчальні дії студентів: усвідомлення ними основної навчально-проблемної ситуації, що вводить їх у предмет майбутньої роботи з вивчення навчального матеріалу; формулювання основного навчального завдання; самоконтроль і самооцінка можливостей майбутньої діяльності з вивчення навчального матеріалу.

Операціонально-пізнавальний компонент пов'язаний безпосередньо з оволодінням студентами знаннями, вміннями й навичками, передбаченими змістом навчальної дисципліни. Основне навчальне завдання при цьому поділяється на послідовні часткові навчальні завдання, і весь процес навчання міститься у розв'язанні прийнятого навчально-пізнавального завдання і системи часткових навчальних завдань.

Контрольно-оцінний компонент передбачає аналіз здійсненої студентами навчальної роботи; перевірку сформованості знань, умінь і навичок; необхідне коректування виконаної роботи.

Навчальна діяльність без контрольно-оцінного етапу, проведеного узагальнення засвоєних знань, аналізу здійсненої роботи, виділення в ній використаних методів і способів подання навчального матеріалу та належної оцінки результатів діяльності, пошуку шляхів їхньої корекції втрачає смисл.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що у структурі навчальної діяльності викладача виділяють ті ж елементи, що характеризують навчальну діяльність студентів: мотиваційний, операційно-пізнавальний і контрольно-оцінний компоненти. Відмінністю служить наявність у діяльності педагога яскраво вираженого підготовчого етапу. Його змістом є: аналіз раніше проведеної роботи, а також навчального матеріалу з конкретного навчального предмета; установлення мінімуму знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти студенти; підбір завдань з кожного розділу і теми; виготовлення дидактичних матеріалів та ін.

Мотиваційний компонент навчальної діяльності викладача складається з таких елементів: визначення ролі й місця даної навчальної дисципліни в системі підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі; формулювання цілей і завдань майбутньої навчально-пізнавальної діяльності студентів; роз'яснення студентам плану вивчення дисципліни (теми), мінімуму знань, умінь і навичок, якими вони повинні оволодіти; вказівки щодо змісту самостійної роботи студентів на весь період навчання і щодо

конкретної теми.

Операціонально-пізнавальний компонент передбачає: виклад теми конкретного заняття; організацію і керівництво навчально-пізнавальною роботою студентів на кожному занятті; поточний контроль і оцінка навчальної роботи кожного студента на занятті; виявлення прогалин і недоробок окремих студентів в оволодінні знаннями, уміннями й навичками; поточну корекцію навчальної роботи студентів і власної навчальної діяльності педагога.

Змістом контрольної-оцінної компонента навчальної діяльності викладача виступають: узагальнення навчального матеріалу виучуваної теми в різних формах; організація і проведення підсумкового контролю й оцінки навчальної роботи кожного студента; коректування результатів навчальної роботи студентів.

Зіставлення навчальної діяльності студентів і навчальної діяльності викладачів указує на наявність у них однорідних компонентів. З погляду розглянутого процесу контролю навчальної діяльності студентів у двоєдиному процесі викладання-навчання відображаються і два види діяльності, пов'язані з контролем і оцінкою: зовнішня контрольна-оцінна діяльність, здійснювана викладачем, і внутрішня контрольна-оцінна діяльність, яка здійснюється самими студентами.

Зовнішня і внутрішня контрольна-оцінна діяльність виконуються викладачами і студентами цілком усвідомлено.

Контроль навчальної діяльності студентів має на меті установити відповідність результатів навчання, зафіксованим у навчальних планах і програмах, реальному стану їхньої навченості.

Для вищої школи діагностична функція контролю має суттєве значення і полягає у виявленні й оцінці процесу формування властивостей особистості кожного студента як майбутнього фахівця, а також рівня його знань, умінь та навичок щодо засвоєння програмного матеріалу, активності і дисциплінованості.

Наведена специфічність функціональної сторони контролю навчальної діяльності студентів у ВНЗ дозволяє нам сформулювати та обґрунтувати змістовну сутність контролю навчальної діяльності студентів у процесі навчання.

Аналізуючи змістовий аспект контролю навчальної діяльності, встановлено, що контрольна-оцінна діяльність складається з окремих двох

актів контролю й оцінки. У кожному такому акті завжди є об'єкт контролю й еталон, з яким порівнюється об'єкт. Об'єктом контролю й оцінки може бути факт виконання студентами якого-небудь завдання, рівень його знань, умінь і навичок, розвиток певної якості особистості тощо. А еталоном, відповідно, є уявлення суб'єкта, що здійснює контроль, про нормативний характер (стан) об'єкта контролю. Таким представленням виступає зразок виконання контрольного акту, його поопераційний склад, прийнятий рівень розвитку якості чи властивості особистості й т.п.

На основі результатів контролю навчальної діяльності студентів відбувається процес оцінювання, що здійснюється суб'єктом контрольно-оцінної діяльності (викладачем чи студентом).

Для оцінки результатів контролю залежно від мети контрольно-оцінної діяльності суб'єкт обирає критерій і з його допомогою робить оцінку об'єкта контролю. Результат оцінювання формулюється суб'єктом у формі розгорнутої оцінки (характеристики об'єкта з погляду прийнятого критерію) чи у формі умовного знака – оцінки (зафіксований у балах результат контролю).

Як відзначає С. Архангельський, педагогічна оцінка – це послідовність дій викладача, що включає в себе постановку мети, розробку контрольного завдання (питання), організацію, проведення й аналіз результатів діяльності, реалізація яких у навчальному процесі приводить до висновку, що зумовлює цілі перевірки і її кінцевий висновок – оцінку в заліковій книжці студента [2].

Провівши контроль і оцінку навчальної діяльності студентів, рівня його знань, умінь та навичок або якої-небудь якості, викладач вживає, у разі потреби, заходи для корекції перевіреного об'єкта.

Здійснення контролю навчальної діяльності студентів є результативним тоді, коли сам контроль з огляду щодо своєї структури адекватний цій діяльності. Практичний досвід організації навчального процесу показує, що контроль навчальної діяльності студентів складається з чотирьох самостійних процесів: контрольного, оцінного, аналітичного і коректувального.

Контрольний акт – це мета та зміст контролю; оцінний акт – на підставі результату контролю відбувається оцінювання, порівняння з еталоном і за критеріями оцінки виводиться оцінка (“позначка” рівня засвоєння навчального матеріалу); аналітичний акт являє собою облік та

аналіз результатів контролю, на підставі якого відбувається коректувальний акт через визначені засоби, а результат корекції впливає на подальшу діяльність.

Аналіз літературних джерел дозволив визначити класифікацію контролю навчальної діяльності. Згідно з визначенням В. Якуніна, контроль навчальної діяльності поділяється на такі види: за масштабом цілей навчання (стратегічний, тактичний, оперативний); за етапами навчання (початковий чи відбірковий, навчальний чи проміжний, підсумковий чи заключний); за тимчасовою спрямованістю (ретроспективний, попереджувальний чи випереджальний і поточний); за частотою контролю (разовий, періодичний, систематичний); за широтою контрольованого обсягу (локальний, вибірковий, суцільний); за організаційними формами навчання (індивідуальна, групова, фронтальна); за формами соціальної опосередкованості (зовнішній чи соціальний, змішаний чи взаємоконтроль і внутрішній чи самоконтроль); за видами навчальних занять (лекції, семінари, практичні, лабораторні роботи, заліки, колоквиуми та іспити); за способами здійснення контролю (письмовий, усний, стандартизований і не стандартизований, машинний, матричний та ін.) [6].

Щодо методів контролю, то традиційно використовувалися методи усного, письмового, практичного контролю, спостереження. Останнім часом з'являються й інші методи контролю. Найбільш вдало, на наш погляд, проведена класифікація методів контролю Д. Чернилевським і О. Філатовим за такими характеристиками: яка навчальна процедура контролюється; що контролюється – хід процедури чи її результат; які завдання для перевірки ходу і результатів навчальної процедури використовуються; які відповіді тих, кого навчають, використовуються при виконанні контрольних завдань; яка частота і періодичність контролю [1].

Прогресивним методом контролю навчальної діяльності студентів є тестовий контроль. Педагогічні тести вимірюють ступінь засвоєння навчального матеріалу, оволодіння необхідними знаннями, уміннями і навичками, рівень навчальних досягнень студентів.

Для інтенсифікації процесу навчання й одержання оперативної інформації про результати вивчення окремих питань, тем чи розділів навчальної дисципліни активно застосовуються комп'ютерні технології перевірки знань, умінь і навичок студентів.

Таким чином, проведений аналіз підходів різних авторів щодо

проблеми контролю навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів дозволяє зробити висновок, що сутність контролю полягає в послідовному здійсненні діагностичних процедур на всіх етапах навчання у закладі, як з боку науково-педагогічного складу, так і з боку самих студентів з метою визначення рівня засвоєння знань, сформованості умінь і навичок, якостей особистості студентів для наступної корекції всіх структурних елементів процесу навчання. Широке застосування всіх його видів і форм є важливою умовою підвищення ефективності навчальної діяльності студентів.

Список використаних джерел

1. Чернилевский Д. В., Филатов О. К. Технология обучения в высшей школе: Учебное пособие. – М., 1996. – С. 124–128.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: Учебно-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – С. 15, 278–314.
3. Габай Т. В. Учебная деятельность и её средства. – М.: МГУ, 1988. – С. 76–77.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989 – Т. I. – 170с.
5. Гальперин П. Я. К проблеме внимания. // Доклады АПП РСФСР. – М., 1958. – № 3. – С. 34.
6. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. Европ. инт. экспертов. – Спб.: Полиус, 1998. – 211 с.

Драшко О.М.,
асистент,
Криворізький ДПУ

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ОБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ

В статье рассматривается вопрос изучения проблемы профессиональной компетентности современного учителя обслуживающего труда на основе личностно-ориентированной технологии. Для лучшей подготовки специалиста автор предлагает применение проектной технологии, которая разрешит решить поставленные задачи.

In the article the question of study of problem of professional competence of modern teacher of labour studies is examined on the basis of personality – the oriented technology of.

For of the best preparation of specialist an author offers application of project technology which will allow to untie the put tasks.

Метою статті є вивчення проблеми професійної компетентності сучасного вчителя технології.

У будь-якій сфері професійної діяльності та на кожному етапі розвитку суспільства актуальною виступає проблема професійної компетентності фахівця. Сутнісна характеристика такого феномену детермінована специфікою його діяльності.

Досліджуючи питання компетентності сучасного вчителя технології, ми виходили з її багатоаспектності: психологічні чинники управління пізнавальною діяльністю суб'єктів навчання; педагогічна взаємодія у навчально-виховному процесі: методична вправність, практичний досвід трудової діяльності (пошиття одягу, вишивання і т.ін.). Теоретичні позиції нашого наукового інтересу базуються на твердженнях і висновках цілого ряду вчених.

Проблеми професійної компетентності педагога школи знайшли своє відображення у працях Я.А. Коменського, К.Д. Ушинського. Особливої уваги професійній діяльності вчителя надавав В.О. Сухомлинський. У багатьох працях він дав конкретні поради вчителям з приводу того, як постійно підтримувати та розвивати власні здібності; самовдосконалювати методичну майстерність, підвищувати творчий потенціал [4].

Проблемі компетентної професійно-педагогічної діяльності приділяли увагу науковці С.Я. Батишев, В.І. Гусев, О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін. На морально-педагогічні складові професійної діяльності вчителя наголошує Л.В. Кондрашова. Дослідження Л.В. Григоренко, О.Г. Мороз, Л.О. Савченко підкреслюють багатогранність професійно – педагогічної діяльності та важливість компетентного забезпечення кожної грані.

На залежність компетентної підготовки вчителя обслуговуючої праці від вдалого „системного підходу до проблеми педагогічного керівництва”, вказує В.С. Пikelьна [3, с.162].

Професійна компетентність учителя є результатом підготовки до дій, володіння знаннями, уміннями, навичками, необхідними для виконання професійних обов'язків, психологічними професійно значущими якостями особистості. Професійна підготовка майбутнього вчителя є процесом формування спеціаліста для однієї зі сфер трудової діяльності, пов'язаної з оволодінням певною спеціальністю.

З точки зору особистісних якостей це повинна бути людина високого інтелектуального, морального та культурного рівня з розвинутою здатністю до постійного професійного самовдосконалення, самостійного оволодіння новими знаннями, уміннями до типового та нестандартного їх використання. Для підготовки вчителя технології, а саме вчителя обслуговуючої праці вище висловлене вказує на важливість формування творчої особистості вчителя, який володіє: новими педагогічними технологіями та мистецтвом навчання і виховання, який знає політехнічні основи матеріального виробництва, володіє технологічними уміннями. Саме вчитель має культурологічні, народознавчі позиції; завжди готовий організовувати суспільно-цінну, продуктивну працю молоді, сприяти розвитку трудових умінь та навичок в учнів різного віку.

Практично всі дослідники компетентнісних позицій вчителя обслуговуючої праці (В.К. Сидоренко, О.М. Коберник), сходяться на думці, що функції вчителя технології не обмежуються тільки наданням учням знань, формуванням у них трудових умінь і навичок, організацією навчально-виховного процесу. Він забезпечує розвиток майбутнього трудівника, готує своїх вихованців до рішення конкретних виробничих, моральних, культурозумовлених завдань у динамічних умовах сьогодення і тим сприяє подоланню соціально-економічної та духовної кризи в Україні, формує готовність у молоді до самореалізації в нових ринкових умовах.

Проблема компетентного підходу до підготовки фахівців на рівні сучасних вимог спонукає систему професійної освіти до пошуку інноваційних способів навчання. Одним із таких способів виправдовує себе запровадження в практику професійної підготовки особистісно-орієнтованої проектно-технологічної діяльності вчителя.

Проектування – це вид діяльності, що синтезує в собі елементи ігрової, пізнавальної, цілісно-орієнтаційної, навчальної, теоретичної і практичної діяльності.

Основний зміст проектування навчальної діяльності полягає в конструюванні сукупності дій і засобів, що дозволяють розв'язати поставлені дидактичні завдання, досягти поставлених цілей.

Метод проектів передбачає самостійну творчу роботу студентів. За визначенням О.М. Коберника така робота проявляється "в умінні користуватися своїми знаннями, застосовувати їх у своїй практичній діяльності" [1, с.4]. Важливо, щоб проекти були реальними і доступними.

Практичне втілення проектів включає обов'язкове складання обґрунтованого плану дій кожного зі студентів на основі виявлення можливих розв'язань проблеми і обговорення найбільш оптимального шляху реалізації проекту. Завдання викладача при цьому – добитись якомога більшої самостійності студентів на всіх етапах виконання проекту – від ідеї до її втілення в практику. Система проектів будується за принципом ускладнення і має такі етапи: організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний, заключний [2, с.138].

Етап організаційно-підготовчий. Включає формування особистісно-орієнтованого контексту проектного навчання, зумовлює визначення технологічних і методичних особливостей кожного етапу. Це суттєво впливає на рівень компетентності майбутнього фахівця.

Практичний досвід реалізації проектної технології навчання при підготовці вчителів обслуговуючої праці дозволяє нам зазначити наступне: пошук ідей і варіантів вирішення, вибір оптимального варіанта та обґрунтування вибору моделі виробу проектування майбутньої діяльності.

Перед початком роботи студенти повинні розробити модель виробу, передбачити матеріал для її виготовлення виробу, продумати раціональну послідовність виконання технологічних операцій і прийомів обробки окремих вузлів і деталей виробу. Після цього необхідно скласти опис роботи, з використанням спеціальної термінології. Опис повинен бути повним, грамотним з використанням обладнання. Допомога викладача на даному етапі носить консультативний характер.

При виборі моделі виробу необхідні наступні знання: про різні стилі в одязі; функціональні вимоги до одягу; про пропорції та особливості фігури; властивості різних швейних матеріалів і їхніх особливостей, що проявляються під час шиття (драпірувальність, сипучість, зсідання, зминальність, прорубування тканини під час шиття, її здатність до розтягування); правила визначення свого розміру; способи визначення витрат тканини.

При цьому студенти повинні враховувати вимоги щодо функціональності і технологічності моделі виробу, а також відповідності її особливому образу (з урахуванням індивідуальних особливостей фігури); робити обґрунтований вибір моделі й матеріалу з урахуванням ряду взаємопов'язаних вимог: відповідності моделі своєму функціональному призначенню, заданому стилю одягу, відповідності матеріалу

конструктивним і функціональним особливостям моделі з урахуванням технологічності матеріалу при пошитті.

Спеціальні уміння і навички: зняття вимірів: уміння і навички визначення свого розміру: виконання ескізу моделі(на ескізі модель повинна бути зображена спереду і ззаду так, щоб було чітко видно всі деталі).

Етап конструкторський. Здійснюється планування технології виготовлення виробу, а саме: складання ескізу; підбір інструментів і обладнання; вибір доцільної технології виготовлення обраної моделі; виготовлення викрійки; підготовка матеріалу до розкрою; розкрій виробу; визначення послідовності технологічних операцій.

На цьому етапі студенти повинні використовувати наступні знання: правила підготовки тканини до розкрою; правила раціональної розкладки і перенесення ліній викрійки на тканину; величини припусків на шви і підгин; правила розкрою залежно від фактури і ширини тканини.

На цьому етапі відпрацьовуються уміння: готувати матеріал до розкрою; визначити раціональний спосіб розкладки викрійки на тканині, розкладати деталі викрійки на тканину, враховуючи припуски на шви ; переносити лінії викрійки на тканину; здійснювати розкрій виробу.

Перед розкром перевірити правильність розкладки, припуски на шви , перенесення на матеріал ліній, які необхідно бачити під час шиття контролюється спочатку самим студентом, а потім викладачем . Тільки після цього здійснюється розкрій виробу.

Етап технологічний. На цьому етапі студенти виконують заплановані операції, здійснюють самоконтроль та контроль якості виробу.

Використовуються знання: технологічних способів обробки швейних матеріалів: спеціальних строчок, деталей, вузлів; спеціальної термінології; технології пошиття одягу; причин виникнення браку і способів їх усунення; основних видів післяопераційного контролю і підсумкової оцінки якості.

При виконанні технологічної частини проекту відпрацьовуються і закріплюються наступні уміння і навички: виконання вузлів і деталей швейних виробів із застосуванням прогресивних методів; робота з матеріалами, що вимагають здійснення спеціальних прийомів; використання необхідних пристосувань; визначення раціональної послідовності операцій; технологічно правильне пошиття виробу; оцінювання якості виконання операцій.

При пошитті студенти повинні приділяти особливу увагу якості виконання операцій. Викладач контролює процес виготовлення виробу з погляду правильності виконання операцій і дотримання технічних вимог (при необхідності корегує хід роботи).

Етап заключний. На заключному етапі здійснюється кінцевий контроль, порівняння і випробування проекту. Тут студенти встановлюють, чи досягли вони своєї мети. По закінченню роботи студенти захищають свій проект (план, модель, виріб).

Оформлення проектного завдання. Проект повинен містити: титульний лист (назва роботи, група, прізвище та ім'я студента); проектне завдання; обґрунтування вибору моделі; ескіз моделі; мірки; визначення розміру; перелік деталей виробу; план розкладки; витрати швейних матеріалів; опис технологічної послідовності операцій з виділенням оригінальних прийомів пошиття; опрацювання особливо складних технологічних елементів на зразках. При захисті проекту студент пред'являє готовий виріб.

При здійсненні даного виду роботи викладач пропонує студентам вибирати завдання різнорівневого характеру складності (із застосуванням технік вишивки, ткацтва, конструктивних елементів сучасного та національного одягу). Такі завдання потребують компетентності як вчителя, так і поєднання знань студентів з декоративно-прикладного мистецтва, матеріалознавства, обладнання швейного виробництва, конструювання та моделювання одягу і технології пошиву.

Таким чином, використання проектної технології вказує на важливість, і можливості підготовки високого рівня компетентності студентів як майбутніх фахівців. Використання проектної технології у професійній підготовці вчителя обслуговуючої праці доводить доцільність і ефективність особистісно-орієнтованої спрямованості такої підготовки.

Список використаних джерел

1. Коберник О.М. Урок трудового навчання в умовах проектно-технологічної системи Трудова підготовка в закладах освіти.-2006.-№1.-С.2-5.
2. Методика трудового навчання: проектно-технологічний підхід: Навчальний посібник За заг. ред. О.М.Коберника, В.К.Сидоренка.- Умань: Копі центр,2007.-154с.

3. Пикельная В.С. Теоретические основы управления: школоведческий аспект.- М. : Педагогика, 1990.-175 с.

4. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю.-.:Рад.шк.,1988.- 304с.

Лоштун О.Б.,

асистент,

Криворізький ДПУ

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЇ

В статье рассматриваются основные составляющие профессиональной компетентности будущих учителей технологии путем введения в учебный процесс специальных тренингов самопознания.

In the article the basic constituents of professional competence of future teachers of technology are examined by introduction to the educational process of the special trainings of self-knowledge.

Актуальність проблеми формування професійної компетентності зумовлена розширенням зовнішньоекономічних зв'язків України, посиленням процесу вивчення світового досвіду та його адаптації до соціально-економічних умов нашого суспільства. Комплекс знань, умінь та навичок з трудового навчання стає однією з важливих вимог підготовки фахівців в умовах Болонського процесу.

У сучасній науковій психолого-педагогічній літературі поняття „компетентність” визначається як готовність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог та стандартів.

Компетентність, на думку експертів Ради Європи, передбачає спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [2]. Українська освіта починає оперувати поняттям „компетентність” в тому сенсі, які пропонують європейські країни [6].

Поняття „компетенція” вперше стала вживатися в США в 60-ті роки в контексті діяльнісного навчання, мета якого – готувати спеціалістів, здатних конкурувати на ринку праці. Спочатку „компетенції учнів” розглядалися як

прості практичні навички, що формувалися в результаті автоматизації знань, пізніше компетенції перетворилися в одиниці навчальної програми.

Етимологічний словник української мови дає поняття „компетенція” як відповідність, узгодженість, пов’язане з compete – разом домагатися, прагнути [3].

Професійна компетентність розглядається нами як єдність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності та досвіду, що передбачає не лише володіння необхідними практичними вміннями і техніками, а й наявність у фахівця розвинутого поля професійних смислів, що великою мірою зумовлюють творчий характер професійної діяльності педагога.

Компетентнісний підхід у викладанні дисциплін профорієнтаційного напрямку є досить новим, але у разі його успішної реалізації є засобом забезпечення студентів корисними знаннями, необхідними для успішного досягнення цілей в реальних життєвих умовах.

Розглянемо основні складові професійної компетентності.

На початковому періоді навчання у ВНЗ у процесі роботи зі спеціальними текстами відбувається становлення когнітивної компетентності студентів. Стимулює розвиток когнітивної компетентності внутрішній конфлікт, який виникає у більшості студентів на початкових стадіях оволодіння професією. Його суть полягає у зіткненні теоретичних знань, що студент отримує у процесі навчання, та буденного знання, сформованого на базі життєвого досвіду. У разі ефективного управління з боку викладача цей конфлікт призводить не лише до ефективного засвоєння теоретичних знань, а й створює підґрунтя для формування особистісного професійного знання, смислу. Невирішення конфлікту в подальшому перешкоджає розвитку професійної свідомості, ідентифікації, призводить до професійної невпевненості, нездатності до творчого застосування різноманітних технологій, до догматичного, авторитарного стилю роботи.

На другому етапі розпочинається процес „занурення” студентів у контекст майбутньої професійної діяльності. Відбувається перехід від „значеннєвого” рівня розвитку професійної свідомості на рівень смислів за умови сформованості наступної складової професійної компетентності – операціональної. Вона передбачає оволодіння необхідними професійними вміннями та техніками. Тут першочергове значення набуває діяльність не в

замкненій навчальній ситуації, а в ігровій, де моделюється зміст та структура майбутньої професійної діяльності.

Студент опиняється в ситуації, коли сформована система значень є недостатньою для розв'язання професійних завдань, аналізу практичних ситуацій, виконання програми практики, оскільки механічне використання готових теоретичних схем часто виявляється неефективним. Це спричиняє внутрішній конфлікт, який може призвести до розчарування у собі та у своїй професії, незадоволеності процесом навчання, викладачем, який „не може навчити правильно діяти у будь-якій практичній ситуації”.

Розв'язанню даного конфлікту сприяє грамотне застосування активних методів навчання, передусім ігрових, а також розв'язування та аналіз конкретних педагогічних ситуацій, які потребують інтерпретації, висловлювань, вчинків.

Крім того є необхідність організації педагогічних, технологічних, виробничих практик з чітким формулюванням їхніх цілей та завдань, обов'язковим аналізом та обговоренням результатів. Обов'язково повинно аналізуватися не лише професійні, але й особистісні ускладнення студентів. Отже, керівники практики повинні орієнтувати студентів не тільки на чітке виконання програми практик, але й на рефлексію власної діяльності, постійний самоаналіз.

На третьому етапі підготовки майбутніх педагогів домінує діяльність максимально занурена у контекст майбутньої професії – педагогічна практика, підготовка кваліфікаційних робіт. У цей час відбувається зіткнення навчальних і професійних смислів, що може призвести до внутрішнього конфлікту. Успішне його розв'язання можливе за умови наявності у студентів такої складової професійної компетентності, як комунікативної.

Згідно поглядів О.М. Казарцевої, комунікативна компетенція – це знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування [4].

Основною характеристикою комунікативної компетентності фахівця-педагога є не стільки наявність теоретичних знань та сформованість відповідних комунікативних прийомів, скільки розвинуті як професійні смисли – особистісне професійне знання, професійне ставлення до учня,

професійні ідеали, норми, цінності, смислоутворюючі мотиви професійної діяльності, так і розвинену особистісну професійну рефлексію.

Формування комунікативної компетентності майбутнього професіонала-педагога передбачає зміщення акцентів на особистісне зростання студентів, їх самопізнання та саморозвиток, що здійснюється як у базових навчальних курсах, так і шляхом введення у навчальний процес спеціальних тренінгів самопізнання та особистісного зростання.

Тренінг постає як метод цілісного, інтегрованого впливу на особистість з метою розвитку самосвідомості та професійних вмінь. Ця форма роботи сприяє вирішенню таких загально педагогічних проблем, як мотивація навчання, активність в процесі навчання. Крім того відбувається корекція самооцінки, самоствалення, окремих аспектів системи стосунків суб'єкта з оточуючими. Під час тренінгу кожний студент має можливість досліджувати, порівнювати, отримувати нові знання – не формальні, а рефлексивні, що пройшли через досвід суб'єкта. Нижче пропонується фрагмент тренінгу „Мудрість янголів”, який ми використовували на лабораторному занятті з дисципліни „Профорієнтація та методи профорієнтаційної роботи” на 5 курсі технолого-педагогічного факультету.

Мета тренінгу: розвиток здатності адекватно і повно сприймати та оцінювати себе та відносини, що склалися з учнями; підвищення професійної само ідентичності, компетентності у спілкуванні; розвиток професійної спрямованості учасників.

Завдання 1.

Поміркуйте, будь ласка, та запишіть, як можна продовжити фразу „Професія вчителя є ...”. А тепер протягом п'яти хвилин письмово викладіть у 10 варіантах. Наприклад: „Професія вчителя є мало оплачуваною” або „Професія вчителя добра тим, що є 2-місячна відпустка”.

Осталася хвилинка, вам необхідно завершувати роботу.

Подивіться на ваші твердження, розділіть їх на дві групи: перша – ті, що вас задовольняють, друга – які ні.

Подивіться, яких тверджень більше – позитивних чи негативних. Виберіть ті, які здатні змінити ви самі.

Завдання 2.

Зараз я пропоную вам звернутися до власного життєвого досвіду. Уявіть, що ви знаходитесь перед великим сучасним супермаркетом. У ньому три поверхи: на 1-му продаються товари із свідомим браком, низької якості;

на 2-му – звичайні товари середньої ціни та якості; на 3-му поверсі продаються найкращі товари, якісні, добротні, шикарні речі.

На якому поверсі ви би купили товар? (Відповідають по черзі.)

Коли ми отримуємо професію, ми завжди хочемо, щоб вона відповідала „третьому поверху” - була престижною, добре оплачуваною, соціально захищеною тощо. Але, на жаль, в житті так не буває. Кожна професія унікальна. В ній щось є від 1-го, 2-го та 3-го поверхів. І ваша професія не виключення. В ній є те, що вам подобається, і те, щоб ви хотіли змінити.

Завдання 3.

Робота проходить в групах по 5-6 чоловік.

Подивіться на ті твердження, які ви в змозі змінити, та виберіть 2 висловлювання, які є для вашої групи більш менш спільними. Пропоную вам прорекламувати їх з метою їх продажу – тобто необхідно знайти в них позитивні моменти і розповісти про них так, щоб іншим групам захотілося б їх купити. Час для роботи 10 хвилин.

Процедура. Один студент з групи представляє рекламу. Виступ кожної групи.

Обговорення: Чи легко вам було виконувати цю роботу? В чому складність? Побачили ви щось нове в твердженнях? Наскільки ви їх приймаєте?

На завершення послушайте притчу, яка, можливо, допоможе вам по-новому подивитися на проблеми.

Притча про двох янголів

Один раз по землі подорожували два ангели: старий і молодий. В один з вечорів, утомлені й знесилені, вони попросилися на нічліг у будинок до багатой людини. Він пустив мандрівників, але, будучи скупкою й негостинною людиною, надав їм нічліг у сараї.

Там було холодно, темно, сиво. Незважаючи на втому, молодий ангел довго не міг заснути. А коли йому все-таки вдалося поринути в сон, його раптом розбудив якийсь шум.

Прокинувшись, він побачив, що старий ангел старанно зашпаровує діру в стіні. Молодий ангел був здивований, він кілька разів пропонував старому кинути цю справу й постаратися відпочити перед майбутньою дорогою, але одержував завзяту відмову.

Ранком молодий ангел, не приховуючи цікавості, запитав у старого:

- Навіщо ти допоміг цій людині, адже він так погано обійшовся з нами?

- Не все є тим, чим здається, - відповів його супутник.

Наступного вечору, підшукуючи нічліг, мандрівники зупинилися в будинку бідної людини. Хазяїн радо зустрів їх, поділився своєю вечерею й навіть надав єдине ліжко в будинку, а сам із дружиною пішов у сарай.

Ранком ангелів розбудив лемент хазяїна й плач його дружини. Виявилось, що в цю ніч померла їхня корова - єдина годувальниця й надія родини.

Молодий ангел, випробовуючи крайній подив, звернувся до старого:

- Чому ти не допоможеш бідним? - сказав він. - Минулого разу ти допоміг тому, хто так погано обійшовся з нами, а цього разу ти не дієш, коли у твоїх силах урятувати цю родину?

На що старий ангел відповів:

- Не все є тим, чим здається!

Продовжуючи подорож, молодий ангел ніяк не вгамовувався, він дорікав старому ангелу, обвинувачував його й не міг упокоритися із тим, що трапилось.

- Не все є тим, чим здається, - відповів втретє старий ангел. - У минулу ніч, коли ми були в будинку в багатій людини, я побачив у стіні сараю скарб - і замурував його, щоб той не дістався хазяїнові будинку. А в цю ніч приходила смерть за дружиною бідняка, і я відкупив її, віддавши корову.

Потрібно пам'ятати, що немає у світі поганого й гарного. Все залежить від того, як ти на це дивишся.

Ми вважаємо, що групова форма аналізу та осмислення змісту і проблем педагогічної діяльності, пов'язаної з вибором професії має незаперечні переваги перед індивідуальною, оскільки розширює поки що обмежений практичний досвід студентів завдяки збагаченню досвідом товаришів. Організовані таким чином заняття виконують і пропедевтичну функцію, запобігаючи негативним психолого-педагогічним явищам, адже вони розвивають у студентів здатність бачити педагогічну проблему, можливі шляхи її вирішення, обирати з них найбільш оптимальний.

Список використаних джерел

1. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. – М.: Эксмо, 2007.- 207с.

2. Дубчак О., Покладова В., Стефаненко Н. Психологічні умови формування «гнучкої» особистості // Нові напрями творчого розвитку особистості школяра. Матеріали доповідей та повідомлень науково-практичної конференції. – К.: Либідь. - 2006. – С. 20-21.

3. Етимологічний словник української мови. – К.: Наукова думка, 1985. – 456с.

4. Казарцева О.М. Культура речевого об'єднання: теорія і практика навчання. – М.: Просвещение. - 1999. – 79с.

5. Пряжников Н.С. Професійне і особистісне самоопределення. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 164с.

6. Стратегія формування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С, 2003. – 87с.

7. Яблонська Т.М. Тренінг педагогічної рефлексії як засіб розвитку педагогічної самосвідомості // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методологічного семінару Академії педагогічних наук України, 12 листопада 1998 р. – К.: Гнозис, 1998. – С. 491-495.

Гура Л.В.,
асистент,
Криворізький ДПУ

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ

В статті розглядається питання вивчення проблеми розвитку професійного інтересу студентів як одна з умов компетентності вчителя технології.

The question of study of problem of development of professional interest of students as one of terms of competence of teacher of technology is examined in the article.

Проблема інтересу до навчання не нова, його значення утверджували багато дидактів минулого, головну функцію його всі вбачали в тому, щоб наблизити студента до навчання, заохотити так, щоб навчання стало бажаним. Так, Ж.Ж. Руссо, спираючись на інтерес вихованця до оточуючих його предметів і явищ, намагався побудувати доступне і приємне навчання. К.Д. Ушинський бачив в інтересі основний внутрішній

механізм успішного навчання. Він показав, що зовнішній механізм не досягне потрібного результату. І.Ф. Гербарт закликав учителя не бути докучливим, а зупинити навчання на пізнавальних інтересах [2, с.34].

У навчанні є особливий вид інтересу – інтерес до пізнання або пізнавальний інтерес. Його межі – пізнавальна діяльність, в процесі якої здійснюється оволодіння змістом навчальних предметів і необхідними способами або змістом і навичками, за допомогою яких студент отримує освіту. У студентів академічної групи пізнавальний інтерес може мати різний рівень свого розвитку і різноманітний характер проявів, зумовлений досвідом, важливими шляхами індивідуального розвитку. Елементарним рівнем пізнавального інтересу можна вважати відкритий інтерес до нових факторів, цікавих явищ, які фігурують в інформації, отриманої студентом на заняттях.

Більш вищим рівнем є інтерес до пізнання суттєвих явищ, які складають більш глибоку і часто невидиму їх внутрішню сторону. Цей рівень потребує пошуку, активного оперування набутими знаннями. На цьому рівні пізнавальний інтерес часто пов'язаний з рішенням задач прикладного характеру, в яких студента цікавить не скільки принцип дії, скільки механізм, за допомогою якого все відбувається. Цей рівень можна назвати стадією опису, в яких фіксація зовнішніх ознак вивченого знаходиться на однакових рівнях. Ще більш високий рівень пізнавального інтересу складає інтерес до причинно-наслідкових зв'язків, до виявлення закономірностей, до встановлення загальних принципів діючих у різних умовах. Цей рівень межує з елементами дослідницько-творчої діяльності з здобуттям нових і набутих способів навчання. На цьому рівні в навчальному процесі особливо відчутно рух студента, який виявив не тільки загальне значення, але й глибоке пізнання важливих сторін вивченого, який здібний бачити діалектику явищ, знаходити глибокий інтерес до пізнання закономірностей.

Репродуктивно-фактологічний, описово-пошуковий і творчий характер пізнавальної діяльності зумовлюють собою й рівень пізнавального інтересу студента. Вказаний головний параметр рівня пізнавального інтересу характеризується такими параметрами, як стійкість, локалізованість, усвідомленість. Параметр стійкості багато відкриває нам у пізнавальному інтересі студента. Пізнавальний інтерес

може бути ситуаційним. У структурі особистості він не залишає важливого сліду, так як інтерес її весь час потребує зовнішніх засобів.

У пізнавальному інтересі знаходять своє вираження ряд значних для навчання і розвитку моментів. У ньому виражена єдність об'єктивних і суб'єктивних сторін пізнавальної діяльності студентів. У ньому найбільш суттєво проявляється закономірність переходу зовнішнього і внутрішнього, що складає суть розвиваючого навчання. Потрібно звернути увагу ще на одну сторону цінності пізнавального інтересу в процесі навчання, що пов'язана з психологічною структурою самого феномену. Затверджуючи цінність пізнавального інтересу як фактора процесу навчання, слід звернути увагу і на те, що під його впливом актуалізуються не тільки названі процеси, але й він актуалізує і всю пізнавальну діяльність в цілому і психологічні процеси, які лежать в процесі творчої, пошукової та дослідницької діяльності [1, с.27].

Друга умова формування пізнавальних інтересів особистості в цілому полягає в тому, щоб вести навчальний процес на оптимальному рівні розвитку студента. Емоційна атмосфера навчання, позитивний емоційний тонус навчального процесу є третім фактором.

Дослідження І.О. Рута, Г.І. Щукіна, У. Хаскауф, В.А. Синицької, В.В.Котова, підтверджують важливі ідеї С.Л. Рубінштейна про те, що входячи в оточуючий світ людина може міняти обставини не тільки своїми діями, але й своїми відносинами до оточуючого світу та до людей. Завдяки відносинам, які складаються в спілкуванні та навчальному процесі і може бути створена сприятлива атмосфера навчання, пізнавальних інтересів особистості.

Пізнавальну активність студента слід розглядати як особистісну освіту, яка виражає інтелектуальний відгук на процес пізнання. Вона характеризується: пошуковою направленістю навчання; пізнавальним інтересом, прагненням задовольнити його за допомогою джерел як у навчанні, так і поза навчальною діяльністю; емоційним підйомом.

У свою чергу пізнавальна самостійність формується на базі активності за допомогою наступних рис: прагнення і вміння самостійно мислити; здібність орієнтуватися у новій ситуації; знайти власний підхід до нового завдання; бажання не тільки зрозуміти засвоєні знання, але й способи їх добування; критичний підхід до суджень інших; незалежність особистих суджень. Психологи та педагоги розрізняють

кілька стадій інтересу: зацікавленість, допитливість, пізнавальний інтерес.

Зацікавленість – це елементарна стадія орієнтування, пов'язана з новизною предмета. Студенти можуть зацікавитися предметом, але в них не помітне прагнення до пізнання їхньої сутності. Це ситуативний інтерес. Він швидко виникає і так само швидко зникає. Насправді, якісним навчання буде тоді, коли студент стане зацікавленим у тому, щоб здобути знання.

Допитливість характеризується прагненням глибше ознайомитися з предметом, вийти за межі видимого і чутного, розширити свої пізнання. На цій стадії інтерес виражається у здивуванні й прагненні довідатися про щось нове. Студента цікавить не стільки принцип дії, скільки механізм, за допомогою якого вона виникає. Отже, інтерес вже не знаходиться на поверхні окремих факторів, але ще не проникає настільки в навчання, щоб виявити закономірності.

Стадія пізнавального інтересу характеризується тим, що у студентів виникають не тільки проблемні питання чи потреба в пізнавальних ситуаціях, але і прагнення самостійно її вирішувати. У центрі уваги студента не одержання готового матеріалу, який вивчається, а проблема - пізнавальна задача, яку варто вирішити. Найбільш ефективними для навчання є ситуації, в яких студенти активізують свій пізнавальний інтерес. До таких ситуацій ми відносимо завдання, в яких студенти повинні: відстоювати свою думку перед академічною групою; брати участь у дискусіях, діалогах; знаходити кілька варіантів можливого рішення проблеми. Вони є першим кроком до формування пізнавального інтересу. Другим кроком будуть спеціальні методи:

1. Навчальна дискусія. Дуже ефективний метод і широко використовується в різних освітніх закладах. Суть даного методу полягає в обміні поглядами з конкретної проблеми, створенні ситуації пізнавальної суперечки. Для цього активно використовуються різні наукові точки зору з тієї чи іншої проблеми.

2. Пізнавальні ігри. Спеціальні ігри, що моделюють реальність, з якої студенту пропонується самостійно знайти вихід. Пізнавальний інтерес з'являється тому, що кожен студент виступає активним учасником у цій діяльності.

Велике значення належить викладачеві. Саме від початку він повинен бути людиною компетентною в галузі таких освітянських наук як: технологія, техніка. Згідно поглядів З.І. Гусева, О.Г. Мороза компетенція - це професійна підготовка викладачів.

Тільки компетентний педагог на заняттях може сформувати пізнавальний інтерес до занять з обслуговуючої праці в аудиторний чи позааудиторний час, використовуючи спеціальні методи, такі як навчальна дискусія, пізнавальна гра тощо.

Видатний психолог С.Л. Рубінштейн стверджує, що для формування пізнавального інтересу необхідна велика кількість факторів, найголовнішим з них є підтримування постійно високої складності та інтенсивності навчання. У той же час обов'язково повинен бути присутнім й елемент гри [3, с.25].

Усі стадії інтересу тісно взаємопов'язані, переплетені і можуть існувати навіть на одному й тому ж самому занятті. Поява інтересу тісно пов'язана з тим, як викладач його збуджує й підтримує. Як бачимо, інтерес – це складна, динамічна система, у якій взаємодіють емоційні, вольові та інтелектуальні процеси.

Список використаних джерел

1. Вопросы психологии познавательной деятельности / Сб.н.тр.-М.: Просвещение, 1980.- с23-46.
2. Педагогическая энциклопедия.- М.: Сов. Энциклопедия, 1964.- т.1-831с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т., т.2-М.: Педагогика, 1989.- 389с.

Хоруженко Т.А.,
аспірант,
НПУ ім. П.Драгоманова

РОЛЬ МОНІТОРИНГУ У ФОРМУВАННІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ „ТЕХНОЛОГІЯ”

Уровень сформированности профессиональной компетентности выступает предпосылкой эффективности педагогической деятельности учителя в школе. В статье рассматривается роль мониторинга в формировании профессиональной компетентности будущих учителей образовательной области „Технология”.

The level of formed professional competence comes precondition of efficiency pedagogical activity teacher at school. In clause the role of monitoring in forming professional competence future teachers of educational industry „Technology” are considered.

Реформування системи освіти в Україні передбачає оновлення усіх ланок навчання і виховання підростаючого покоління, зокрема підготовку висококваліфікованих спеціалістів, які б відповідали потребам сучасної школи. Адже саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини [3]. Втілення нової концепції освіти відбувається у відповідності із Законом України „Про вищу освіту”, Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, Державною національною програмою „Освіта. Україна XXI століття” та Державною програмою „Вчитель”.

Оновлені цілі вищої освіти відобразилися у зміні моделі підготовки фахівців на особистісно-зорієнтовану, яка полягає у досягненні ними певного рівня компетентності, а не вимірювання обсягу знань та забезпечення широкої інформативності навчання [2, с.154]. На думку більшості зарубіжних і вітчизняних експертів, саме компетентності є тими індикаторами, які дають змогу визначити готовність випускника до життя, його подальшого розвитку, до активної участі у громадській діяльності. Це поставило нові вимоги до фахової підготовки студентів, зокрема майбутніх учителів освітньої галузі „Технологія”.

Під моніторингом якості фахової підготовки вчителя трудового навчання ми розуміємо систему постійного систематичного збору дослідницькими методами (спостереження, експеримент, аналіз, синтез і

контроль) інформації про навчально-освітній процес із метою визначення рівня сформованості фахової компетентності студентів і реалізації шляхів його підвищення.

Якість підготовки майбутніх спеціалістів залежить від урахування багатьох умов, зовнішніх і внутрішніх чинників, складників і підсистем самої освітньої сфери. Тому вважаємо за доцільне виділити у системі моніторингу якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання його об'єкт, предмет і суб'єкт.

Серед найуживаніших підходів, до яких вдаються країни світу у побудові об'єктної моделі моніторингу передусім можна назвати такі [6, с.31]:

1) результативний підхід, що передбачає моніторинг категорії об'єктів, які належать до результатів освітнього процесу;

2) системний підхід, який об'єднує об'єкти моніторингових процедур у три основні категорії:

- категорія, яка містить ресурсні аспекти, що вкладаються в освіту;
- категорія, яка об'єднує аспекти, що стосуються освітнього процесу;
- категорія, до якої входять результати освітньої діяльності.

3) комплексний підхід, який передбачає розгляд такої категорії об'єкта, як контекст, оскільки жодна освітня система функціонує не окремо, а є продуктом впливу складних історичних процесів і чинників навколишнього середовища.

Об'єктна модель моніторингу якості фахової підготовки майбутнього вчителя трудового навчання, що базується на комплексному підході, на нашу думку, є такою:

<u>Об'єкти моніторингу</u> (у системі фахової підготовки вчителя трудового навчання)		
<i>Ресурсна категорія</i>	<i>Категорія процесу</i>	<i>Категорія результатів</i>
<ul style="list-style-type: none"> • дані про технічний стан будівель, матеріально-технічне оснащення навчальних кабінетів, виробничих майстерень та лабораторій; • забезпечення навчально-методичними 	<ul style="list-style-type: none"> • дані про навантаження викладачів, розподіл годин, структурування змісту освіти та навчальних програм; • різноманітні види діяльності викладача, 	<ul style="list-style-type: none"> • результати впровадження реформ і різноманітних програм в систему освіти; • ефективність освітніх технологій і методик; • кількість студентів, які успішно склали

матеріалами; <ul style="list-style-type: none"> • кількість викладачів, зокрема із науковими ступенями, співвідношення «студент-викладач»; • обсяги бюджетних видатків та інвестицій у систему підготовки вчителя трудового навчання, раціональність їх розподілу тощо. 	студента, керівника навчального закладу, методиста тощо; <ul style="list-style-type: none"> • окремі складники системи підготовки вчителя трудового навчання, зокрема процес набуття студентами фахової компетентності, навчально-виховний та освітній процеси, їх етапи; • діяльність навчального закладу тощо. 	державні экзамени, захистили комплексні кваліфікаційні роботи тощо; <ul style="list-style-type: none"> • рівень сформованості фахової компетентності; • вихованість та освіченість студентів тощо.
<p>↔ <i>Категорія контексту:</i> демографічні, соціальні, економічні аспекти</p>		

Оскільки моніторинг спрямований як на результат освітньої діяльності, так і на його процес, то важливим є не тільки аналіз окремих кількісних і якісних показників вимірів системи підготовки студентів через певні проміжки часу, а і динаміка їх розвитку, яка виявляється шляхом порівняння змін, що відбуваються. Тому предметом моніторингових процедур у процесі фахової підготовки вчителя трудового навчання можуть поставати: організація навчально-виховного процесу та діяльності навчального закладу; зміст, засоби, методики, технології освіти; педагогічна майстерність і творчість; управління системою підготовки вчителя трудового навчання; психологічний мікроклімат; здатність до навчання та освіченість студентів; рівень сформованості фахової компетентності, окремих професійних якостей майбутніх спеціалістів тощо [5, с. 403].

Суб'єктів моніторингу якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання можна умовно розділити на дві великі групи: тих, хто надає інформацію, і тих, хто її збирає і обробляє. Так, до першої групи (на рівні навчального закладу) можна віднести: студентів спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання»; викладачів фахових дисциплін, кураторів навчальних груп; підрозділи вищого навчального закладу (фахові кафедри, деканати, навчальний відділ, відділ

кадрів, бібліотеки, профком, психологічна служба тощо). До другої групи належать: органи державного контролю за діяльністю навчального закладу; моніторингова служба відповідного рівня, яка є науковою незалежною установою, що виконує певне зовнішнє дослідження на замовлення державних органів управління освітою; адміністрація навчального закладу разом із радою студентів ВНЗ, які є органами громадського самоврядування.

Моніторинг якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання, як частина педагогічної діяльності, несе певне дидактичне навантаження і виконує специфічні функції та принципи. Так, до функцій відносимо:

1) інформаційну функцію. Збір різнобічної статистичної інформації про систему фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання дає можливість з'ясувати результативність та ефективність формування компетентностей на основі вивчення особливостей протікання навчального процесу та факторів, які чинять на нього певний вплив, забезпечити зворотний зв'язок та здійснювати оперативне управління;

2) пошуково-дослідницьку функцію, яка передбачає залучення до дослідження викладачів, працівників органів управління освіти, адміністрації тощо. Це підвищує рівень професійної культури різних суб'єктів освітнього процесу, сприяє самоаналізу ними власної педагогічної і управлінської діяльності, відкриває можливості для пошук у нових методик навчання та перебудови навчально-виховного процесу;

3) формуючу функцію. Впровадження моніторингу у практику роботи вищої школи дозволить більш ефективно здійснювати процес формування фахової компетентності студентів спеціальності „Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання”. Адже, спираючись на результати моніторингової оцінки, адміністрація ВНЗ, куратори і викладачі зможуть підібрати методи і прийоми індивідуального впливу на майбутніх фахівців, завдяки чому проблемні аспекти постійно перебуватимуть у зоні їх уваги;

4) корекційну функцію. Відстеження у ході моніторингових досліджень конкретних прогалин у знаннях студентів, виявлення причин, що впливають на набуття фахової компетентності, фіксація численних не прогнозованих, несподіваних результатів навчально-виховної роботи передбачають організацію у подальшому відповідної корекційної діяльності, що допоможе усунути негативні моменти у професійному становленні спеціаліста;

5) системоутворюючу функцію. Освітній моніторинг виступає як складна система, завданням якої є стеження за станом розвитку педагогічного процесу із метою найбільш оптимального вибору цілей і задач, а також засобів і методів їх вирішення. Тому вимоги науковості будь-якого моніторингу передбачають перш за все організацію і проведення його на основі системного підходу;

6) прогностичну функцію. Моніторинг не лише фіксує поточний рівень сформованості фахової компетентності майбутніх учителів трудового навчання на заданому часовому проміжку, але й сприяє прогнозуванню подальших тенденцій його розвитку;

7) управлінську функцію, яка реалізується на завершальному етапі проведення моніторингових досліджень і полягає у прийнятті певних управлінських рішень, спрямованих, з одного боку, на усунення негативних моментів у фаховій підготовці студентів, а з іншого – на підвищення її рівня.

Функціонування системи моніторингу засноване на таких загальних принципах:

1) узгодженості нормативно-правового, організаційного та науково-методичного забезпечення його складових частин;

2) об'єктивності одержання та обробки інформації, що передбачає максимальне виключення суб'єктивних оцінок, урахування усіх результатів та створення рівних умов для учасників дослідження;

3) комплексності дослідження різноманітних аспектів навчально-виховного процесу, обробки та аналізу одержаних результатів;

4) безперервності та тривалості спостережень за досліджуваним об'єктом;

5) своєчасності отримання, обробки та використання об'єктивної інформації про рівень сформованості фахової компетентності студентів;

6) перспективності запланованих моніторингових досліджень, спрямованості їх на розв'язання актуальних завдань розвитку освіти;

7) рефлексивності, яка проявляється в аналізі на усіх рівнях проведення моніторингу, у здійсненні самооцінки і самоконтролю;

8) гуманістичної спрямованості моніторингу, що передбачає створення обстановки доброзичливості, довіри, поваги, позитивного емоційного мікроклімату та унеможливує використання результатів досліджень для застосування будь-яких репресивних дій;

9) відкритості та оперативності доведення результатів досліджень до студентів, викладачів, керівництва навчального закладу, відповідних органів управління, громадськості, зацікавлених установ [4, с. 48-49].

Таким чином, головна мета проведення моніторингу якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання полягає не тільки у визначенні досягнутого рівня сформованості фахової компетентності, а й у виявленні факторів, які впливають на нього, у прогнозуванні подальших шляхів його розвитку та розробці на підставі одержаної інформації рекомендацій щодо поліпшення фахового рівня молоді. Адже, на думку Міністра освіти і науки України І.О.Вакарчука, „підготовка вчителя у класичних та педагогічних університетах, його післядипломна освіта, освіта упродовж життя – найголовніший наш ресурс” [1, с. 3].

Список використаних джерел

1. Вакарчук І. О. Виступ Міністра освіти і науки України Івана Вакарчука на нараді з участю Президента України з питань забезпечення функціонування та розвитку освіти // Освіта України. - 29 лютого 2008р. - №16. – С.2-3.
2. Вікторов В.Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз): Монографія. - Дніпропетровськ: Пороги, 2005. - 286с.
3. Державна програма «Вчитель». - [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://www.mon.gov.ua>>.
4. Лукіна Т.О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. - К.: Вид.дім «Шкіл.світ»: Вид. Л.Галіцина, 2006. - 128с.
5. Маноха І.П. Моніторинг якості освіти як системна складова стратегічного менеджменту в освіті // Вища освіта України. Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Моніторинг якості освіти»: Зб. наук. праць. – К., 2007р. - Т.6. - 440с. - С. 402-409.
6. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І.Локшиної. - К.: К.І.С., 2004. - 128 с.

ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ КЯ УМОВА ЇХ МАЙБУТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

В статье рассмотрены вопросы, которые затрагивают проблемы формирования ответственного отношения студентов к обучению в высших учебных заведениях.

In article the questions touching problems of formation of the crucial relation of students to the doctrine in higher educational institutions are considered.

Метою статті є розгляд питань відповідального ставлення студентів до навчання у вищій педагогічній школі.

У Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття) пріоритетним напрямком реформування навчання у сучасній загальноосвітній школі є „формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, права людини та її громадянською відповідальністю”.

Аналіз шкільної практики свідчить про те, що існують протиріччя між сучасними вимогами до зросту знань школяра і рівнем сформованості його відповідальності, як важливої умови, що забезпечує успішне виконання цих вимог. Факти свідчать про те, що частина учнів вищої школи безвідповідально ставиться до своїх навчальних обов'язків, недисциплінована, не завжди використовує свій потенціал.

Причини цих явищ ми вбачаємо в недооцінці значущості такої важливої якості особистості студента, як відповідальність і в недостатній роботі школи з його формування в процесі шкільної підготовки.

Проблема вивчалася у багатьох напрямках: визначення набору якостей особистості (Ф. Гоноволін, В. Журавльов, В. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Д. Самуїленков, В. Сластьонін); активізації позиції вчителя й характеру його підготовки до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю школярів (Б. Баєв, В. Буряк, Я. Кодлюк, У. Кузь, Р. Хмелюк, О. Щербаков); гуманізації навчально-виховного процесу (Ш. Амонашвілі, Г. Асмолов, Н. Бібік, А. Бодалев, Л. Кондрашова, О. Савченко та ін.); індивідуалізації навчальної діяльності (П. Блонський, Л. Виготський, В. Крутецький); активізації навчально-пізнавальної діяльності (А. Матюшкін, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.); формування загально педагогічних умінь і навичок (О. Абдуліна, О. Біда, Л. Білик, В. Нікітенко, Л. Спирін); професійно-моральної підготовки

студентів педвузу (Б. Ананьєв, О. Березкіна, Е. Гришин, У. Лісовський, Н. Меншикова, Б. Рубін, Л. Рувінський О. Удовіна та ін.).

Розуміння сутності відповідальності – явище суб'єктивне, кожна людина усвідомлює його по-своєму в залежності від рівня її освіченості, культури, почуттів обов'язку, совісті, міри задоволення тих чи інших потреб тощо, таке означення ми зустріли у З. Нижникевич.

Дослідник зазначає, що відповідальність – це застосований у різноманітних джерелах контроль над діяльністю суб'єкта з погляду виконання ним прийнятих норм і правил [3, с.15].

Відповідальність як якість особистості формується в процесі спільної діяльності у результаті інтеріоризації соціальних цінностей, норм і правил. Як бачимо, відповідальність, як і інші цінності школяра, виявляються у процесі діяльності. К. О. Абульханова-Славська, М. Й. Боришевський, В. О. Татенко та інші небезпідставно вказують на прояви суб'єктності у сфері свідомості, що забезпечує цілісність його психічного життя, використання власних потенцій у процесі навчання як діяльності. Чітко усвідомлюючи свої громадянські та особистісні обов'язки, учень не завжди охоче виконує їх. Здебільшого це відбувається з примусу, а про ініціативу та творчість у процесі виконання громадських доручень і говорити не доводиться. За таких умов у педагогічному процесі спостерігаємо протиріччя, яке виявляється між „хочу”, „бажаю”, з одного боку, та „потрібно”, „мушу”, з іншого, таке „протиріччя часто викликає внутрішню психічну напруженість”, що спонукає до осмислення та переосмислення предмета своєї діяльності [1, с.123].

У своєму дослідженні ми прагнули виявити характер, структуру та значення уявлень студентів про сутність відповідального ставлення до навчання. Ми провели анкетування, у якому запропонували студентам усіх груп відповіді на такі питання:

- Що означає відповідальне ставлення до навчання?
- У чому сутність відповідального ставлення?
- Які, на Ваш погляд, шляхи формування відповідального ставлення учнів до навчання?

Результати показали вкрай низький рівень знань студентів щодо сутності поняття відповідального ставлення та дидактичної підготовки до цього складного процесу: 52 % опитаних студентів другого курсу не мали чіткого уявлення про сутність відповідального ставлення до навчання, 45 %

респондентів мали загальні уявлення, лише 3 % опитуваних пов'язували його з процесом навчання та відповідальність навчальної діяльності.

Другим завданням було встановлення ціннісних орієнтацій, які віддзеркалюють відповідальне ставлення студентів до навчальної діяльності. Студентам було дано домашнє завдання, виконання якого передбачало виявлення їхньої орієнтованості на навчально-пізнавальну діяльність, необхідність використання зовнішнього контролю, сформованості потреби розібратися в невиконаному завданні, умінні сформулювати, що саме викликало утруднення при виконанні завдання, які труднощі та чому виникли, як намагалися їх подолати, які відмінності навчання у ВНЗ.

Опитування студентів про відмінні риси навчання у ВНЗ показало, що більшість з них стикаються з такими труднощами, як збільшення частки самостійної роботи щодо засвоєння і застосування наукових знань; більш високі вимоги щодо використання літератури, сприйняття і запам'ятовування великого обсягу складного матеріалу, що вимагає значної інтенсивності навчального процесу. Крім того, вони вказали й на вимоги мислити системно, мати власну систему організації праці, необхідність осмислення матеріалу й уміння самостійно його розвинути, виділення істотного і концентрація на ньому при одночасному конспектуванні й обмірковуванні почутого, можливості набуття додаткових знань.

Третє завдання передбачало виявлення, якими уміннями володіють студенти. З цією метою було проведено бесіди як зі студентами, так і викладачами, а також контрольну роботу, їх результати засвідчили таке: уміють поставити перед собою вимоги щодо відповідального ставлення до навчання – 9,4 % студентів, визначати головну думку – 26,9 %; порівнювати – 25,6 %; узагальнювати – 25,6 %; планувати зміст і види діяльності – 24,4 %. Ставлення до навчання студенти оцінили як: потребує стимулювання, тобто моральне заохочення, стипендія – 65 %; добровільне (мотивоване) – 25 %; примусове – 10 %.

Таким чином, результати констатувального експерименту дозволили отримати достатньо повну характеристику існуючого рівня сформованості відповідального ставлення до навчання майбутніх учителів початкової школи і сформулювати такі висновки:

– студенти КДПУ та Південноукраїнського педагогічного університету у межах традиційного навчання мають недостатній рівень сформованості відповідального ставлення до навчання;

– якщо не ставити за мету навчання формування у студентів відповідального ставлення та знань-цінностей і умінь-цінностей, необхідних для здійснення навчальної діяльності, то в навчальному процесі ці знання та вміння формуються стихійно та недостатньо. Для підготовки майбутніх учителів до здійснення відповідального ставлення до навчальної діяльності як центральної в професійній діяльності необхідно теоретично обґрунтувати та реалізувати модель цього процесу. Таким чином, ми зробили висновок, що порушена нами проблема є актуальною для ВНЗ.

Відповідальне ставлення може бути усвідомленим (коли проходить через розум і серце дитини і стає її життєвою необхідністю, нормою поведінки, життєвим кредо), тобто в його основі лежить внутрішня спрямованість на виконання певних обов'язків, і показовим або стимульованим зовнішніми факторами (наказами чи вимогами батьків, учителів тощо). У зв'язку з цим зовнішня сторона процесу відповідального ставлення до навчання полягає в забезпеченні засвоєння й передачі знань, формуванні умінь та навичок учнів на основі глибокого усвідомлення ними особистісної значущості навчання. Внутрішня сторона цього процесу полягає в активному опануванні наявних зовнішніх впливів. При цьому учень керується мотивом обов'язку, відповідальності, особистого престижу. Результати наукових досліджень проблеми формування відповідального ставлення учнів до навчання можуть бути використані в умовах національної школи лише у певній їх частині, оскільки авторитарна педагогіка розглядала відповідальність з огляду силового тиску колективу на особистість.

Розглядаючи відповідальність у контексті ставлення учня до процесу та результатів навчання, на основі вивчення літературних джерел приходимо до висновку, що відповідальне ставлення до навчання – це складне психологічне утворення, яке тісно пов'язане з інтересами людини, її мотивами, здібностями, світосприйманням, емоціями тощо. Нами була розроблена модель відповідального ставлення до навчання молодших школярів, яка включала в себе змістовні компоненти:

- мотиваційний (усвідомлення переваг навчання і значень для суспільства, зацікавленість, захопленість, готовність займатися у школі);
- діяльнісно-практичний (працездатність, сумлінність, ретельність, здатність відповідати за результати праці, чіткість, точність виконання роботи, самостійність дій, ініціативність, творчий підхід до справи);

– емоційно-вольовий (самовладання, витриманість, дисциплінованість, обов'язковість, упевненість у собі, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, почуття задоволення, почуття успіху, радість);

– контрольно-оцінювальний (критичність у характеристиці різних етапів своєї навчальної діяльності, уміння думкою випереджати події і передбачати результати своїх дій; адекватна оцінка своєї діяльності і її коректування).

Нами були виділені види ставлень до навчання:

- позитивне ставлення до навчання;
- нейтральне ставлення до навчання;
- байдуже ставлення до навчання.

Характеристика ставлень до навчання:

- пізнавальне, творче, активне;
- вибіркове, епізодичне, відповідальне;
- невміння долати труднощі, відсутність готовності до навчання.

Прояв ставлень молодших школярів до навчання:

- систематична увага, свідоме відношення, відповідальність;
- пасивність;
- безвідповідальність.

Відношення до навчання:

- добровільне;
- потребує стимулювання;
- примусове.

Проаналізувавши наукові джерела, ми прийшли до висновку, що відповідальність пов'язана з такими цінностями, як почуття обов'язку, совість, дисциплінованість. Відповідальність – результат планомірного й цілеспрямованого впливу на свідомість та поведінку особистості.

Під відповідальним ставленням до навчання розуміють глибоко усвідомлену і внутрішньо умотивовану готовність до діяльності, спрямованої на виконання свого особистісного та громадянського обов'язку в навчанні. Воно виявляється у прагненні учнів до оволодіння навчально-пізнавальною інформацією та умінні реалізувати це прагнення. Подальшу роботу вбачаємо у розробці моделі відповідального ставлення до навчання студентів вищої школи.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности /

Ксения Александровна Абульханова-Славська. – М. : Наука, 1980. – 336 с.

2. Нечаева Н. П. Ответственно относиться к учению / Н. П. Нечаева // Сов. педагогика. – 1985. – № 9. – С. 45–47.

3. Нижнекевич З. Як виховувати у молодших школярів відповідального ставлення до навчання / З. Нижнекевич. – Івано-Франківськ, 2000. – 87 с.

4. Пророк Н. В. Формирование мотивов учения у шестилетних школьников / Н. В. Пророк. – К., 1989. – 280 с.

5. Психология: словарь / [под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

Волкова Н.В.,
асистент,
Криворізький ДПУ

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ І ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ТЕХНОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

В статье раскрывается вопрос о необходимости формирования информационной культуры и компетентности современного молодого образованного человека. Акцентируется на определяющей роли высокого уровня информационной культуры, которая стимулирует процесс усовершенствования учебно-воспитательного процесса; обеспечивает доступность и эффективность образования, подготовку молодого поколения к жизнедеятельности в информационном обществе.

The problem of necessity of formation of the contemporary young educated man's informational culture has been revealed. The article stresses on importance of informational culture high level, which stimulates the improvement of training process; provides the availability & effective ness of educational process; the readiness of young generation for vital activity in the information society.

Становлення інформаційного суспільства в Україні передбачає подальший розвиток та постійне вдосконалення технічних та технологічних можливостей для досягнення максимальної ефективності процесу поповнення його членами власного багажу знань упродовж усього життя відповідно до парадигми безперервної освіти, складовою якої є вміння активно та самостійно шукати інформацію та отримувати знання. Територіальний бар'єр у доступі до інформації руйнується завдяки впровадженню новітніх інформаційних технологій (НІТ).

Зміна пріоритетів в інформатизації загальноосвітньої та вищої освіти досліджувалася значною кількістю вітчизняних педагогів та науковців, серед яких слід відзначити таких дослідників: С. Антонова, А. Верлань, О. Гокунь, М. Жалдак, І. Іваськів, В. Ключко, О. Комісарова, Ю. Машбиць, В. Михалевич, Н. Морзе, В. Пikelьна, Ю. Рамський, О. Удод та ін. Проведені дослідження сприяли напрацюванню значного як теоретичного, так і педагогіко-експериментального матеріалу, яким обґрунтовувалася необхідність приділення уваги комплексному характеру змін в культурі особистості молодого людини, які сприятимуть більшій її підготовленості до новітніх умов соціального життя інформаційного суспільства. Такої ж позиції щодо необхідності формування засобами навчально-освітньої діяльності інформаційної культури особистості через вплив на світогляд, його ціннісні виміри, стиль мислення, культуру спілкування тощо дотримувалися й зарубіжні дослідники, серед яких зазначимо В. Андрущенко, М. Верта, Б. Гершунського, О. Гліссана, А. Єршова, О. Ільківа, М. Коляди, В. Оконя, В. Розумовського, А. Столяревської, А. Суханова, В. Шолоховича та ін.

Проблему інформаційної культури майбутнього фахівця науковці досліджували в різних аспектах. У психолого-педагогічному аспекті дослідження велися за такими напрямками: роль читання в розвитку особистості (М. Головатий, В. Сухомлинський та ін.); культура роботи з книжкою (В. Буряк та ін.); розвиток пізнавальної самостійності учнів (В. Паламарчук, О. Савченко, та ін.); формування загальнонавчальних умінь та навичок студентів (Ф. Гоноболін, Г. Каджаспірова, М. Фіцул, та ін.); розуміння тексту (П. Гальперін, І. Лернер, та ін.); У методологічному аспекті застосовувались методики визначення розуміння тексту (Н. Чепелева); методика удосконалення вмінь та навичок читання (Л. Макаренко, І. Рапопорт та ін.). У бібліотекознавчому аспекті розглядалася проблема керівництва читання (А. Гін та ін.). Закладені в цих дослідженнях положення та висновки мають важливе значення для розробки і вдосконалення вмінь та навичок роботи з літературою, використання її для навчання та самовдосконалення.

Аналіз навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах свідчить про невизначеність системи освітньо-педагогічних закладів щодо формування інформаційної культури особистості, має місце недооцінка ролі елементів світоглядної культури та культури мислення, що відповідають

вимогам інформаційного суспільства у професійній діяльності, звуженість завдань формування інформаційної культури особистості лише завданнями суто технічної підготовки до роботи з електронно-обчислювальною технікою.

Інформаційна культура розглядається багатьма науковцями як один із важливих аспектів загальнолюдської культури. Зміст і проблематику інформаційної культури необхідно розглядати на основі співвідношення інформаційно-технологічних та соціально-культурних моментів у діяльності суспільства. За визначенням Е. Семенюка, інформаційна культура – це “...складова людської культури взагалі, яка характеризує рівень всіх комунікативних процесів, які здійснюються в суспільстві. Категоріями інформаційної культури людини слід вважати її вміння правильно формулювати свої запити, ефективно здійснювати пошук необхідних джерел в усій сукупності доступних інформаційних ресурсів, вміння добирати, оцінювати інформацію і створювати якісно нову” [2].

У своїх статтях Е. Семенюк особливу увагу приділяє аналізу взаємозв'язку інформаційної й технологічної культури, говорить про органічний взаємозв'язок інформаційної культури з інформаційним середовищем. Інформаційна культура розглядається науковцем у контексті розвитку безпаперової інформатики й поглиблення інформації суспільства [2].

Сьогодні інформаційна культура переживає значну кризу. Це, насамперед, пов'язано з інтелектуальним рівнем і духовністю суспільства: значна частина молодого покоління не має достатніх знань, необхідних на початку ХХІ ст., не має високих ідеалів та моральних орієнтирів, не відзначається достатньою загальною культурою, бажанням і умінням працювати, не прагне духовного збагачення. Ці всі фактори вплинули на системи виховання вищої школи. Зовсім не приділяється увага пошуку необхідної інформації, вмінню працювати з книгою, слабкій орієнтації в сучасній системі соціальної інформації та її засобах, шляхам пошуку необхідної інформації. Має місце слабка орієнтація в сучасній системі соціальної інформації та її засобах, незнання шляхів пошуку необхідної інформації; погане володіння навіть рідною мовою (включаючи навчальну літературу та довідкові видання); також надто низький рівень мережі бібліотек, занедбаність книжково-бібліотечної справи, її невідповідність сучасним світовим вимогам за такими параметрами, як розвиток мережі

бібліотек, серйозне відставання в галузі інформатизації. Саме ці фактори призвели інформаційну культуру до теперішнього стану, стану кризи.

Детальне вивчення науковцями поняття “інформаційна культура” показало, наскільки багатогранне і складне це питання. Так, А. Пеньков звертає увагу на те, що “...особливу увагу при формуванні інформаційної культури слід приділяти культурі спілкування – вміння обґрунтовано викладати свою точку зору, вміння вислуховувати чужу й давати їй об’єктивну оцінку, укладати програму спільної діяльності для досягнення спільної мети” [1].

Питання формування інформаційної культури як основи інноваційного потенціалу фахівця, його інтелектуального й фізичного розвитку, таким чином, виходить за рамки цих дисциплін і стає основою формування цілісної системи взаємопов’язаних і взаємодіючих дисциплін у процесі професійної підготовки.

Поряд із трансформацією “комп’ютерної грамотності” й “інформаційної культури” змінюються і традиційні вчительські вимоги до знань – “знати та відтворювати” трансформуються у вимогу інфосфери – “уміння знайти інформацію”. Ефективність пошуку інформації, враховуючи інтенсивність інформаційних потоків, стає визначальним фактором розвитку особистості, формування її інформаційної культури, соціальної адаптованості.

Поняття “інформаційна культура особистості” входить у більше широке – “культура особистості”, під якою розуміється система особистісних якостей (розуму, характеру, уяви, пам’яті), що усвідомлюються самим індивідом як цінності й цінуються в суспільстві. Більш вузьке за обсягом поняття “інформаційна культура особистості” ми визначаємо як здатність і потребу фахівця використати доступні інформаційні можливості для систематичного й усвідомленого пошуку нового знання, його інтерпретації й поширення. При цьому зміст педагогічного аспекту проблеми підвищення інформаційної культури студента полягає в пошуку шляхів і засобів поєднання роботи з формуванням навичок збору, зберігання, переробки, поширення інформації і пізнавальних, інтелектуальних якостей майбутніх фахівців.

На думку Л. Угріна: “Інформаційна культура – це сукупність системних відомостей про основні способи та подання знань, вміння і навички, застосування їх на практиці” [5].

Ми розглядаємо інформаційну культуру як складову професійної культури вчителів. Вона, з одного боку, характеризує суб'єктів педагогічної діяльності, а з другого – виступає умовою ефективності цієї діяльності.

Незважаючи на тріхи незвичне сполучення слів “інформаційна культура”, цей термін закономірний і позначає відповідну організацію процесу керування.

Перший підхід до розуміння інформаційної культури визначається науковцями в усвідомленні інформаційної культури як процесу творчої діяльності. Інформаційна культура аналізується через процеси духовного виробництва (виробництва духовних благ, цінностей, знань, інформації), функціонування та вдосконалення особи.

Другий підхід – інформаційна культура розглядається як специфічний спосіб людської діяльності. Представники другого підходу (концепції) пропонують загальну модель культури як універсальної властивості суспільного життя.

Поняття інформаційна культура формувалося в процесі інформатизації освіти, базуючись на алгоритмічній культурі й комп'ютерній грамотності, які є підґрунтям інформаційної культури вчителів. Ми визначаємо інформаційну культуру як інтегративну якість особистості й показник її професійної підготовки.

Виходячи з того, що інформаційна культура пов'язана з соціальною природою людини і є результатом розвитку різноманітних здібностей людини, з іншого боку, вона зумовлюється рівнем розвитку інформаційних технологій.

Під інформаційною культурою ми розуміємо – складне соціальне явище, яке виступає як професійна складова в світі інформаційних відносин майбутніх фахівців індустріально-педагогічних факультетів.

У суспільстві інформаційні потреби несуть масовий характер, починають виявляти все більш помітний вплив на різні сторони суспільного життя, обумовлюючи їх специфічну трансформацію.

Багато авторів у змісті поняття “інформаційна культура” виділяють два аспекти й визначають це складне особистісне утворення як:

- сферу культури, пов'язану з функціонуванням інформації в суспільстві й формуванням інформаційних якостей особистості;
- міру гармонізації її внутрішнього світу в процесі засвоєння всього обсягу соціально значущої інформації;

- якісну характеристику життєдіяльності людини в сфері отримання, передачі та зберігання інформації, де пріоритетними є загальнолюдські цінності;

- сукупність інформаційних можливостей, які доступні спеціалісту в будь-якій сфері діяльності на момент розвитку цивілізації;

- рівень знань, який дозволяє особі вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, брати участь в його формуванні й сприяти інформаційній взаємодії;

- оптимальні засоби поводження зі знаками, даними, інформацією і її використання зацікавленими користувачами для вирішення теоретичних та практичних завдань;

- вміння цілеспрямовано працювати з інформацією й використовувати для її отримання, обробки й передачі комп'ютерні інформаційні технології, сучасні технічні засоби та методи.

Аналіз наукової літератури дозволив визначити, що інформаційна культура вчителя, як професійно значуща складова, не може бути сформована відірвано від загальної педагогічної культури. Інформаційна культура як сукупність певних компетентностей, може бути сформована тільки за умови чіткої організації навчального процесу, розробки та впровадження нових форм, методів та засобів навчання. Метою навчання у даному випадку разом із формуванням знань, умінь і навичок стає формування професійних особистісних якостей, необхідних сучасному вчителю.

Підсумовуючи, зазначимо, що зібрана нами у дослідженні інформація показала необхідність вивчення інформаційної культури. Сучасна інформатизація суспільства, НІТ суттєво впливає на всі компоненти педагогічної системи і потребує відповідного коректування навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Пеньков А.В. Использование новой информационной технологии при преподавании математики в старших классах: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.09 "Теорія навчання" / Пеньков А.В. – К., 1992. – 210с.

2. Семенюк Э.П. Информационная культура общества и прогресс информатики / Э.П. Семенюк // НТИ. – 1994. – №1. – С.34-43.

3. Семенюк Э.П. Информатизация общества, культура личности / Э.П. Семенюк // НТИ. – [Сер.1]. – 1993. – №1. – С.1-7.

4. Семенюк Э.П. Технологический этап научно-технической революции информатики / Э.П. Семенюк // НТИ. – [Сер.1]. – 1995. – №1. – С.1-9.

5. Угрин Л.Я. Формування інформаційної культури та розвиток громадянської освіти: (сесія третя) [Електронний ресурс] / Internet. – 2004. – №12. – Назва з титул. екрану.

6. Урсул А.Д. Модель ноосферно-опережающего образования III тысячелетия / А.Д. Урсул // Сб. тез. и материалов III Междунар. симпозиума "Открытое общество и устойчивое развитие". – Зеленоград, 2001. – [Т. VII]. – С.137-202.

Глебова Н. О.,
викладач,
Криворізький ТУ

КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ ЯК УМОВА ЇХ ПОДАЛЬШОЇ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Социально-экономические изменения, которые происходят на современном этапе, детерминируют формирование новых требований как к системе управления в целом, так и к управленческим кадрам. Современное управление на всех уровнях должно обеспечить структурную перестройку экономики Украины: создать новую эффективную модель хозяйствования; рационально использовать все виды ресурсов; быстро реагировать на проблемы, которые возникают в разных сферах деятельности и находить пути их оптимального решения.

Socio-economic changes undergoing at present time, predetermine new demands for both a system of management as a whole and personnel management. Modern management at all levels has to guarantee economy of Ukraine structure reconstruction: to create a new effective model of activity; to use rationally all kinds of resources; to respond promptly to the problems that arise at different spheres of activity and find ways of their effective solving.

Метою статті є визначення професійної компетентності менеджерів-економістів та напрями професійної підготовки фахівців в галузі управління.

З огляду на ситуацію, що склалася в Україні, забезпечити подальший економічний розвиток держави, її конкурентоспроможність та перспективність здатні тільки високопрофесійні управлінці. Розв'язання

сучасних економічних проблем потребує від менеджерів уміння приймати науково обгрунтовані та дійові управлінські рішення, застосовувати новітні технології, впроваджувати адаптивні системи управління з урахуванням виробничих та економічних ризиків тощо.

Професіоналізм стає найважливішою ознакою сучасних менеджерів-економістів. У минулому залишаються часи дилетантства в управлінні, що досить дорого коштувало та призвело до кризових явищ в економіці. Кожен менеджер повинен розуміти, що від рівня його компетентності залежить доля не тільки окремого підприємства, але й всієї країни та, власне, відношення до неї світової спільноти.

У науковій літературі з педагогіки та управління проблема компетентності представлена досить широко. Різні аспекти цієї проблеми знаходять відображення у працях вітчизняних науковців, зокрема: Л.М.Дибкової [1] та Й.С. Завадського [3]; російських і зарубіжних дослідників (П.Ф. Друкер [2], Е.Ф. Зеєр [4], А.М. Павлова, Е.Е. Симанюк, З.П. Румянцева [6], Н.Б. Філінов, Т.Б. Шрамченко, К. Говард [7], Е. Коротков та ін.).

Необхідно відмітити, що поняття „компетентність” досить часто ототожнюється науковцями зі знаннями фахівця в певній галузі. Проте таку думку поділяють не всі дослідники проблем компетентності. Так, П.Ф.Друкер вважає, що поняття „компетентність” є достатньо широким і поєднує ґрунтовні знання менеджера у певних сферах, його вміння вирішувати складні завдання, а також навички системного мислення. Крім того, він підкреслює, що для управлінців вищої ланки важливим є вміння глобально мислити (бачити організацію як цілісну систему, з усіма існуючими між підсистемами зв'язками), а також не менш важливими є такі якості, як відповідальність, проникливість, далекозорість [2, с.37].

Безперечно, що знання, уміння та навички, набуті менеджером, є необхідною умовою професійної діяльності. Водночас їх практична цінність визначається результатами роботи. Йдеться про вміння використовувати набуті знання, уміння та навички на практиці. Зокрема, Л.Д. Дибкова зазначає, що компетентність фахівця – це його здатність використовувати в конкретній ситуації накопичені знання, уміння та досвід, методи пошуку інформації, уміння аналізувати, визначати проблеми та знаходити шляхи їх розв'язання, самоефективність, а також відчуття потреби у нових знаннях і безперервному навчанні [1, с.6].

Важливе значення мають і професійно-особистісні якості, оскільки вони визначають готовність особистості до виконання функціональних обов'язків та мають вагомий вплив на поведінку менеджера, а відтак позначаються на ефективності його діяльності.

Таким чином, компетентність представляє собою інтегроване поняття, в якому поєднано такі категорії, як знання, уміння й навички, професійні та особистісні якості. Комплексний характер вимог, власне, поширюється і на кожен окремо взятую категорію.

Діяльність менеджера-економіста є складною та різноманітною. Це дає підстави з впевненістю стверджувати, що його компетентність виходить далеко за межі управлінської діяльності. Зокрема, у „Галузевому стандарті вищої освіти” (освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста за спеціальністю „Менеджмент організацій” кваліфікації менеджер-економіст) зазначено, що фахівець у галузі менеджменту організацій за певних умов (набуття досвіду) може адаптуватися до таких видів діяльності, як: економічна, маркетингова, обліково-контрольна, освітня та ін. [5, с.8]. Отже, держава в такий спосіб намагається адаптувати майбутніх менеджерів-економістів, підвищуючи вимоги до рівня професійної підготовки в умовах надзвичайно високого рівня конкуренції.

Перед майбутніми менеджерами-економістами не тільки відкриваються нові можливості, але й окреслюється необхідний рівень компетентності.

Так, у наукових працях групи дослідників, зокрема: Й.С. Завадського, З.П. Румянцевої, Н.Б. Філінова, Т.Б. Шрамченко та ін., сфера компетентності менеджера набуває своєї конкретизації. Важливими для менеджерів-економістів визнані знання в галузі: менеджменту; техніки та технології виробництва підприємства, з яким пов'язана професійна діяльність менеджера; економіки; права; психології; соціології; педагогіки; інформаційної технології і комп'ютерної техніки.

Науковець Й.С. Завадський визначає систему знань менеджера, що ґрунтується на функціональному змісті його діяльності. При цьому, дослідник наводить комплекс знань, що необхідні для здійснення кожної із загальних (технологічних) та спеціальних функцій управління. Основними видами діяльності та завданнями, що стоять перед менеджером він називає: лінійне управління і впровадження ринкових механізмів господарювання; прогнозування та цілепокладання; організацію, мотивацію та контроль;

розпорядництво, регуляцію та координацію; управління матеріально-технічними та фінансовими ресурсами; управління трудовими ресурсами; підприємницьку діяльність; управління маркетингом, нововведеннями та природокористуванням [3, с.100-102].

Сучасний менеджер також повинен мати фундаментальні знання з теорії розпорядництва, організації, лідерства, мотивації тощо. Він повинен постійно цікавитися світовими досягненнями в галузі управління, відслідковувати загальносвітові та вітчизняні тенденції, що можуть призвести до економічних, політичних та соціальних змін.

У дослідженні К. Ховарда та Е. Короткова розглядається питання про рівень знань менеджера. Не заперечуючи необхідність різногалузевих знань для управлінця, науковці підкреслюють важливість ґрунтовних знань у певній області для спеціалістів відповідної професії. Менеджер у разі виникнення потреби завжди може звернутися до консультантів та експертів. Водночас тільки він вирішує такі питання, як пошук компетентних та надійних спеціалістів. Як відмічають К. Ховард та Е. Коротков, менеджер повинен мати достатні знання для того, щоб встановити рівень виконання роботи працівником та визначити заходи для мотивації продуктивності його праці [7, с.14]. Загальний інтелект та повага до інших спеціалістів мають стати характерними властивостями сучасних управлінців.

Вимоги, встановлені до умінь менеджерів-економістів, по суті є відображенням досить складних процесів, що відбуваються в соціально-економічній системі (на підприємстві) та за її межами (у зовнішньому оточенні). Саме тому актуальності набувають уміння, які визначили З.П. Румянцева, Н.Б. Філінов та Т.Б. Шрамченко. Вони називають наступні уміння: адаптуватися до умов виробництва; самостійно та своєчасно приймати обґрунтовані рішення; впливати на підлеглих з метою досягнення ними прийнятих рішень; передбачити тенденції розвитку фірми; працювати з людьми, створювати атмосферу порозуміння та довіри [6, с.88-89].

Економічна діяльність завжди має певний рівень ризику, тому менеджер-економіст повинен уміти йти на ризик та брати на себе відповідальність. Він також має володіти уміннями делегувати повноваження на нижчі рівні управління та окремим працівникам.

Вихідним моментом діяльності менеджера визнано цілепокладання. Уміння встановлювати цілі та здійснювати цільове управління є одними з найважливіших. Відомо також, що предметом праці менеджерів є

інформація і саме вона відіграє важливу роль у прийнятті рішень. Отже, менеджер повинен уміти працювати з інформацією (визначати її цінність, достовірність тощо).

Дослідник Й.С. Завадський акцентує увагу на тому, що важливими умовами розвитку управлінських умінь є професійна діяльність та самовдосконалення менеджера. Він вважає, що ефективного менеджера характеризують уміння:

- масштабно мислити та вирішувати стратегічні проблеми;
- проводити діагностування організаційної структури, тлумачити ситуацію та робити правильні висновки;
- швидко приймати та реалізовувати нестандартні рішення;
- працювати з людьми, мотивувати їх та вести за собою колектив;
- раціонально організувати діяльність (власну та підлеглих), забезпечувати дисципліну;
- добирати, оцінювати та розставляти кадри;
- забезпечувати самоорганізацію колективу та сприятливу психологічну атмосферу;
- розбиратися в людях (їх характері, здібностях, психологічному стані);
- встановлювати ділові стосунки з керівництвом;
- володіти собою в різних ситуаціях;
- вести переговори, розмови (володіти ораторським мистецтвом; уміннями: переконувати, аргументувати тощо) [3, с.103-104].

Управлінські вміння досить тісно пов'язані з організаторськими (вміння: створювати колектив, розставляти персонал, організувати діяльність та комунікацію тощо) та комунікативними (вміння: спілкуватися; забезпечувати обмін інформацією; встановлювати комунікативні зв'язки на всіх рівнях управління, з працівниками, представниками інших підприємств та державних органів).

Важливим для менеджерів є володіння навичками. Певні дії, що постійно повторюються, мають бути відпрацьовані до автоматизму. Це дозволяє зменшити рівень напруги менеджерів та витрати часу на певні види робіт (ведення переговорів, робота з комп'ютерною технікою та документацією тощо). Менеджерам необхідні такі групи навичок, як: технічні, концептуальні (навички системного мислення) та комунікативні (навички спілкування).

На менеджерів покладаються великі сподівання. Потенційні роботодавці очікують на прихід молодих талановитих спеціалістів, яким властиві унікальність та нестандартність у пошуку рішень, навички творчої роботи з людьми та ін.

Відомо, що продуктивність та результативність роботи колективу (окремої особистості) залежить від умов праці, мікроклімату в колективі, ставлення керівників до підлеглих та значної кількості інших факторів. Потрібно відмітити, що цінними якостями з точки зору професійної діяльності менеджерів-економістів є: компетентність, ерудованість, прагнення до самовдосконалення, бажання навчатися, цілеспрямованість, ініціативність, самостійність тощо. Серед особистісних якостей особливої уваги потребують морально-психологічні (розум, система цінностей, порядність, принциповість, розсудливість, вимогливість до себе та інших людей, тактовність та толерантність тощо). Досить високо цінуються лідерські якості та рівень професійної культури управління.

На наш погляд, важливими складовими компетентності менеджерів-економістів, які суттєво позначаються на успішності професійної діяльності, слід вважати наступні:

1. Професійна складова поєднує:

- управлінську діяльність (система знань в області наукового менеджменту, уміння та навички виконання загальних та спеціальних функцій управління, управлінський тип мислення, готовність до професійної діяльності);

- економічну діяльність (система знань з економіки, маркетингу, фінансів та ін. Важливими складовими економічної діяльності є: економічна інтуїція, економічне мислення, мотиви економічної діяльності, економічне сприйняття та економічна позиція);

2. Спеціальна складова включає:

- інформаційну діяльність (знання та вміння застосовувати інформаційні технології, працювати з комп'ютерною та іншими видами техніки, здійснювати обробку інформації);

- соціальну діяльність (знання, уміння та навички в галузі права, соціології, психології, конфліктології, комунікативних зв'язків та спілкування, ораторського мистецтва, етики та ін.)

- діяльність у сфері самовдосконалення (набуття нових знань, досвіду, розвиток необхідних професійно-особистісних якостей, активна життєва позиція, самореалізація тощо);

- педагогічну діяльність (знання в галузі педагогіки, методики проведення занять, володіння інноваційними педагогічними технологіями, педагогічні вміння та навички, що є необхідними для досягнення навчальної, виховної, розвивальної та професійної мети навчального процесу).

На нашу думку, підготовка менеджерів-економістів є досить складним завданням, яке потребує розробки спеціальних навчальних планів та програм. Підвищення кваліфікації менеджерів-економістів має здійснюватися на базі інститутів підвищення кваліфікації або при спеціальних факультетах. Термін підготовки має бути визначений компетентними органами.

Означені вище складові компетентності дозволяють скласти більш повне уявлення про ті види діяльності, на які потрібно звернути увагу в процесі професійної підготовки менеджерів-економістів. Проте вимоги до компетентності менеджерів-економістів не можуть вважатися остаточними, оскільки в умовах швидких змін політичної, економічної та соціальної ситуації досить важко стверджувати про будь-яку стабільність, зокрема це стосується і системи знань, умінь та навичок, професійно-особистісних характеристиках фахівця. З огляду на ситуацію, виникає потреба у постійному коректуванні навчальних планів та програм підготовки менеджерів-економістів.

У науковій праці Е.Ф. Зеєра, А.М. Павлової та Е.Е. Симанюка наведено одну з важливих вимог до системи професійної освіти, яка набула своєї актуальності в наш час. Науковці формулюють так: „забезпечення інноваційного змісту професійної діяльності спеціалістів впродовж усього життя, розвиток нестандартного мислення в поєднанні з морально-етичними критеріями при прийнятті професійних рішень” [4, с.66]. Відомо, що в умовах постійних змін, навчання, що спрямоване на засвоєння правил діяльності, є неефективним. Стереотипи, що вироблялися роками, створюють певні перешкоди для впровадження інноваційних технологій.

Суттєвих змін має зазнати і зміст освіти. Науковці називають основні напрями оновлення професійної освіти, серед яких: загальнокультурні; соціальні, навчально-пізнавальні; організаційні та спеціальні [4, с.67].

Інтеграційні процеси, що відбуваються у галузі економіки та культури, розвиток нових технологій та їх проникнення у всі сфери суспільного життя, формування єдиного освітнього простору ставлять нові вимоги до змісту освіти менеджерів-економістів. Знання національної та загальнолюдської культури, світової та національної спадщини, дотримання норм моралі виступають ознакою рівня інтелекту та компетентності особистості. Оновлення змісту навчально-пізнавальної діяльності менеджерів-економістів, що орієнтоване на оволодіння прийомами дій у нестандартних ситуаціях, розвиток умінь раціональної організації діяльності, досліджень, способів роботи з інформаційними ресурсами дозволить забезпечити певний рівень адаптації майбутніх фахівців вже в період підготовки у навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України; Інститут вищої освіти. — К., 2006. — 18 с.

2. Друкер Питер Ф. Практика менеджмента: Пер. с англ.: - М.: Изд. дом Вильямс, 2003.- 398 с.

3. Завадський Й.С. Менеджмент: - Management. К.: Українсько-фінівський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – Т.1. – 543 с.

4. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособ. – М.: РАО Моск. психолого-социальный ин-т, 2005. – 221 с.

5. Освітньо – кваліфікаційна характеристика та освітньо – професійна програма підготовки спеціаліста: Галузеві стандарти вищої освіти за спеціальністю 7.050201 “Менеджмент організацій”. – К.: МОН України, 2003. – 48 с.

6. Румянцева З.П., Филинов Н.Б., Шрамченко Т.Б. Общее управление организацией: принципы и процессы: 17-модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации». – М.: ИНФРА-М, 2000. – Модуль 3. – 288 с.

7. Ховард К., Коротков Э. Принципы менеджмента. Управление в 8. системе цивилизованного предпринимательства: Учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 1996. – 224 с.

Щирбул О. М.,
викладач,
Кіровоградський ДПУ
ім. Володимира Винниченка

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЇ ДО КЕРІВНИЦТВА ТЕХНІЧНОЮ ТВОРЧІСТЮ ШКОЛЯРІВ

В статье рассматриваются основные аспекты профессиональной подготовки будущих учителей трудового обучения к руководству техническим творчеством школьников. В частности, сделана попытка обосновать методические особенности процесса обучения студентов решению технических задач на основе комплексного использования знаний.

In the article the basic aspects of professional preparation of students are examined to managing technical creation of schoolboys. In particular, an attempt to expose the methodical features of process of teaching of students the decision of technical tasks on the basis of the complex use of knowledges is done.

Розвиток творчого потенціалу людини є однією із найскладніших проблем, яка була і є предметом наукових досліджень. Оскільки творча діяльність є багатогранною, багатоаспектною, то, відповідно, цій проблемі присвячено багато наукових праць, у яких феномен творчості розглядається з різних поглядів, з різних наукових точок зору.

Аналіз наукової, науково-популярної, педагогічної, методичної літератури показує, що на сьогодні проблема творчості достатньо вивчена в теоретичному напрямку, зокрема, з погляду психології, яка виділяє в творчій діяльності два аспекти: особистісний і процесуальний. У відповідності до такої класифікації, наукові дослідження особистісної складової творчості спрямовані на вивчення задатків, здібностей людини, методів їхньої діагностики й розвитку. Другий аспект вивчення творчості пов'язується з дослідженнями структури творчого процесу, в якому науковці виділяють різну кількість стадій, фаз, граней, моментів і т.п.

Зазначена проблема творчості знайшла своє відображення у працях відомих психологів Л. С. Виготського, Г. С. Костюка, В. А. Крутецького, Т. В. Кудрявцева, О. М. Леонтьєва, А. М. Матюшкіна, В. О. Моляко, В. А. Романця, Я. О. Пономарьова, Д. Б. Богоявленської та ін.. Питання розвитку творчих здібностей особистості розкриваються у працях В. І. Андрєєва, Г. О. Балла, Е. А. Голубєвої, Є. С. Рапацевича, П. М. Якобсона,

Т. С. Яценко та ін.

Оскільки творчий потенціал людини, під яким ми розуміємо сукупність структурованих знань, умінь і навичок, розвинутих здібностей особистості до певного виду діяльності, формується із самого дитинства і цьому сприяє навчальний процес у школі, у ВНЗ, то проблема творчого розвитку особистості також знайшла своє втілення в педагогічних, методичних, дидактичних аспектах. Зокрема, проблеми розвитку технічної творчості та її організації у шкільних умовах, проблеми підготовки педагогічних кадрів до роботи в школі з цього напрямку були висвітлені в працях С. Я. Батишева, В. І. Качнева, Д. М. Комського, В. Г. Разумовського, М. М. Скаткіна, Ю.С. Столярова, Ю. П. Саламатова, Д. О. Тхоржевського та ін. Незважаючи на це, педагогічні й методичні аспекти творчої діяльності залишаються актуальними й на сьогодні, адже орієнтація сучасної педагогіки на формування особистості учня, його творчої індивідуальності вимагає нових підходів до процесу навчання учнів, і відповідно, ставить підвищені вимоги до підготовки педагогічних кадрів, які повинні забезпечувати розвиток творчості школярів.

Практика свідчить, що творчий підхід у навчально-виховному процесі може здійснюватися в різних напрямках, зокрема, питаннями розвитку технічних здібностей учнів, насамперед, повинні займатися вчителі природничо-технічних дисциплін. Тому з метою підготовки майбутніх учителів трудового навчання до організації й керівництва технічною творчістю школярів у нашому педагогічному університеті вивчається дисципліна “Технічна творчість з методикою викладання”, що спрямована на розв’язання низки важливих педагогічних завдань.

Вивчаючи цю дисципліну, студенти повинні, по-перше, набути необхідних теоретичних знань, умінь і навичок з питань технічної творчості, а також залучатися до практичної діяльності в різних напрямках техніки. По-друге, майбутні керівники технічною творчістю повинні оволодіти методами і прийомами дослідницького пошуку, наукової та самостійної роботи з питань технічної творчості та методичних особливостей її організації й проведення у шкільних умовах. По-третє, технічна підготовка студентів повинна сприяти формуванню особистісних творчих здібностей, як до технічної, так і до педагогічної діяльності.

Таким чином, фахова підготовка майбутніх учителів трудового навчання повинна бути спрямована на те, щоб кожен студент залучався до

технічної творчості, щоб у кожного студента постійно розвивалася внутрішня потреба, внутрішня мотивація до роботи з метою розвитку технічних здібностей учнів.

Власний досвід роботи з питань організації та керівництва технічною творчістю показує, що зазначені завдання при вивченні дисципліни "Технічна творчість з методикою викладання" можна розв'язувати, якщо підготовка майбутніх учителів матиме цілеспрямований, системний характер. Тобто зміст такої підготовки, психологічні, педагогічні, методичні знання, різні методи і форми роботи зі студентами повинні давати їм цілісне уявлення про технічну творчість та особливості її організації як на заняттях, так і в позаурочний та позакласний час.

Технічна творча діяльність як студентів, так і учнів, достатньо різноманітна. Вона може проявлятися у створенні різних технічних пристроїв, навчального обладнання, у моделюванні, макетуванні та інших напрямках. Проте, не слід забувати, що результатами творчої діяльності можуть бути не тільки матеріальні об'єкти, котрі характерні елементам новизни, бодай суб'єктивної, але й теоретичні надбання, знайдені оригінальні способи розв'язування технічних задач, запропоновані й обґрунтовані оригінальні ідеї та пропозиції, які дають можливість удосконалювати певні технічні об'єкти та інше. Тому розв'язування технічних задач ми вважаємо одним з головних елементів фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання, які повинні бути підготовленими до аналогічної роботи з учнями з метою організації та розвитку їхньої технічної творчості.

Таким чином, метою даної роботи є аналіз питання комплексного використання психологічних, фізичних, технічних знань студентів до розв'язання ними творчих задач технічного змісту.

Слід зауважити, що творчі технічні задачі, й взагалі, творчі задачі відрізняються за своєю структурою, способами їхнього розв'язання від фізичних, математичних та інших типових задач, що використовуються у навчальному процесі. Будь-яка творча технічна задача містить виражені явно чи неявно технічні протиріччя, які, як правило, зводяться до подолання фізичних протиріч. Практика показує, що вказати єдино правильний шлях подолання протиріччя не завжди вдається, бо розв'язання творчих технічних задач передбачає можливість знаходження множини розв'язків, або шляхів розв'язання задачі, які найкраще визначають "ідеальний" результат.

Виходячи з цього, можна стверджувати, що розв'язання творчих технічних задач базується не на використанні певних відомих логічних схем, а на вмінні в кожному конкретному випадку висувати припущення, аналізувати їх, розробляти їх, робити відповідні висновки, ефективно застосовувати власну базу знань в кожній конкретній ситуації з урахуванням інтуїції.

Отже, для розв'язання технічних задач студенти повинні володіти певною сумою теоретичних і практичних знань, які вони здобувають при опрацюванні лекційних, практичних курсів, при виконанні ними завдань самостійної роботи та інше. Тому зміст фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання з цього питання повинен бути спрямований на реалізацію наступних напрямків.

По-перше, студенти повинні знати основні психологічні механізми творчості й структуру творчих процесів. По-друге, студенти повинні оволодіти теоретичними знаннями й практичними навичками використання методів активізації творчості для розв'язання технічних протиріч. По-третє, студенти повинні знати й уміти застосовувати прийоми подолання технічних протиріч. По-четверте, студенти повинні усвідомити, що техніка тісно пов'язана з природничо-математичними дисциплінами, а тому технічна творчість вимагає ґрунтовної підготовки, й зокрема, з фізики, хімії, креслення, математики та інших дисциплін.

Стосовно проблеми структури творчого пошуку, тобто переліку тих етапів, які повинна пройти людина при розв'язанні певного творчого завдання, у науковій літературі існує багато різних поглядів. На нашу думку, питання структури творчого процесу найкраще розкривається у працях відомого психолога Я.О. Пономарьова. Зокрема, у статті [2] він поділяє процес функціонування механізму творчості на такі фази (етапи): 1) фаза невимушеного, логічного пошуку, 2) інтуїтивний розв'язок, 3) вербалізація інтуїтивного розв'язку, 4) формалізація вербалізованого розв'язку. Як ми бачимо, запропонована класифікація етапів творчої діяльності передбачає як логічну, так й інтуїтивну складову творчості. Тобто при розв'язуванні творчих технічних задач можуть використовуватися як логічні, так й інтуїтивні механізми пошуку.

Аналізуючи запропоновану класифікацію, Я.О. Пономарьов вказує на ті завдання, які на його думку повинні розв'язуватися на кожному етапі. Так, на першому етапі логічний пошук може бути спрямований на осмислення проблемної ситуації, на перетворення проблемної ситуації в пізнавальну

задачу, на спроби розв'язання цієї задачі. Тому при розв'язанні творчих технічних задач на першому етапі студенти повинні провести підготовчу роботу: усвідомити сутність задачі; виявити протиріччя, які потребують розв'язання; класифікувати протиріччя; якщо розв'язок задачі не вдається знайти методами логічного пошуку, то спробувати знайти подібні задачі в літературі, Інтернеті та інших джерелах. Тобто *перший етап* розв'язання творчої технічної задачі передбачає пошукову роботу, яка спрямована на активізацію знань.

Другий етап творчого пошуку передбачає наявність інтуїтивного моменту. Цей етап настає у випадку, якщо на попередньому етапі наявні знання, уміння й навички, готові логічні програми, не дали можливості забезпечити позитивний результат. З погляду практики, інтуїтивний етап розв'язання задачі є найскладнішим, оскільки він вимагає від студента виходу за межі відомих знань, використання нетрадиційних підходів до розв'язання протиріч, розвитку дивергентного мислення. Тобто успіх при розв'язанні творчої задачі залежить від того, наскільки вдається відійти від певного шаблону і вийти за межі логічно обґрунтованої сфери дослідження. При такому підході пошукова діяльність змінюється і формується інтуїтивна модель задачі, яка у багатьох випадках допомагає знайти позитивний, оригінальний розв'язок.

Коли задача розв'язана, то потрібно пояснити шлях отримання розв'язку. У найпростіших випадках це можна зробити словесним описанням способу, за допомогою якого був знайдений цей розв'язок. Тобто в цьому полягає сутність третього етапу процесу творчого пошуку.

Останній етап вимагає формалізації вербалізованого розв'язку, тобто надання йому логічно завершеної форми, логічного обґрунтування, якщо це потрібно, використання фізичних, математичних формул та інше.

Таким чином, процес творчого пошуку при розв'язанні творчих технічних задач можна подати у вигляді наступної схеми, де найважливім і одночасно найскладнішим є другий етап.

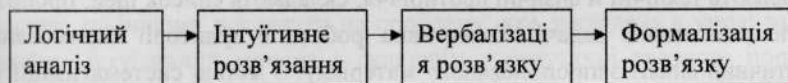


Рис.1. Схема творчого пошуку

Узагальнюючи сказане, можна зробити висновок про те, що здобути

студентами психологічні знання про механізми й структуру творчого пошуку дають їм можливість бути впевненими, компетентними у процесі практичної апробації теоретичних знань.

З методичного погляду практичні заняття, тренінги з розв'язування технічних задач доцільно побудувати таким чином, щоб якомога більше залучати студентів до самостійного здобуття знань. Тому ми заздалегідь пропонуємо студентам перелік технічних завдань і ставимо вимогу самостійно здійснити перший етап логічного пошуку, роботу з літературними та інформаційними джерелами. Такий підхід дає можливість інтенсифікувати навчальну діяльність, раціонально використати аудиторний час для того, щоб на практичних заняттях розглядати лише питання доцільності, ефективності запропонованих підходів до розв'язання проблеми. Саме колективна робота зі студентами, використання методів колективної творчості сприяє знаходженню "ідеального" розв'язку творчої задачі.

Необхідно зазначити, що у науковій літературі пропонується значна кількість технічних задач, різного рівня складності й різного змісту, які можна використовувати для навчальної діяльності студентів. Наприклад, цікаві задачі технічного змісту пропонуються в посібнику Ю. П. Саламатова, [4], М.І. Меєровича і Л.І Шрагіна [1], творчі задачі фізичного змісту в книжці В.Г. Разумовського [3] та інших авторів.

Для прикладу розглянемо процес розв'язання задачі, яка пропонується в роботі Ю.П. Саламатова [4]. Задачу сформулюємо наступним чином: на консервному комбінаті ніяк не вдавалося механізувати ручну операцію — очищення стручків перцю. Уздовж конвеєра, що повільно рухається, працюють десятки, сотні жінок, але вони не встигають вчасно обробити весь перець. Операція проста: робітниця відрізає ножем найслабкіше місце стручка — дно навколо плодоніжки — і вичищає перчину. Потрібна ідея високопродуктивного способу очищення перцю.

Запропоновану задачу студенти спочатку опрацьовують самостійно, виявляють технічні й фізичні протиріччя, складають список ідей, пропозицій щодо розв'язання задачі. Колективна робота в аудиторії спрямована на критичний аналіз запропонованого матеріалу. З метою систематизації такої роботи ми пропонуємо оцінювати результати першого етапу (логічного пошуку) за певними критеріями. Наприклад, запропоновані ідеї можна оцінювати, враховуючи: технологічну доцільність пропозиції, економічну

доцільність пропозиції, екологічну безпеку впровадження певної ідеї, відповідність пропозиції вимогам техніки безпеки, ергономічним вимогам та інше. Результати колективної творчої роботи корисно подати у вигляді таблиці з бальною, або словесною оцінкою пропозицій.

Таблиця 1.

Пропозиції	Технологічна доцільність	Економічна доцільність	Екологічна безпека	Дотримання ТБ	...	Результуючий бал(словесна оцінка)
1.						
2.						

Пропозиції стосовно розв'язання цієї задачі, які виробляють студенти в ході самостійного пошуку, в основному полягають у технологізації процесу очищення перцю. Більшість того, що пропонують студенти для розв'язання цієї задачі зводиться до створення технологічних ліній з програмним управлінням, а також автоматизованих ліній, які за допомогою конусоподібних ножів вичищають перець, створення різного роду технічних пристроїв, які повинні замінити ручну роботу, та інше. Але аналіз цих пропозицій за вищевказаними критеріями показує, перш за все, технологічну складність виготовлення обладнання, і як наслідок, економічну недоцільність створення складних технічних пристроїв, які повинні замінити ручну роботу.

Незважаючи на те, що у процесі аналізу запропонованих ідей, не завжди вдається отримати оригінальний результат, проведена робота має свої позитивні моменти. Студенти поступово усвідомлюють, що розв'язок технічної задачі повинен бути простим, дешевим з погляду матеріальних затрат і давати позитивний технологічний результат.

Отже, процес розв'язування технічної задачі потребує інтуїтивного моменту, відходу від певних стандартних способів розв'язання проблеми, відходу від певних шаблонів, а для цього потрібно позбутися інертності мислення, по-іншому поглянути на проблему, яка закладена в умові задачі. Звичайно, інтуїтивний момент є складним у структурі творчого пошуку, тому для його реалізації студенту потрібно допомогти, вказавши інший можливий напрямок пошуку кінцевого результату. Наприклад, для розв'язання цієї задачі можна спробувати використати знання з фізики, знання фізичних ефектів та явищ. Практика свідчить, що отримавши таку

підказку, частина студентів успішно розв'язує задачу, пригадавши фізичні процеси, які проходять при збільшенні й зменшенні тиску. Ось розв'язок задачі: перець засипають у герметичний контейнер, піднімають тиск повітря до 8 атм. – стручок стискується, вдавлюється дно, на найслабшому місці (навколо плодоніжки) з'являються тріщини, через які усередину перчини проникає стиснене повітря. Коли тиск усередині й зовні врівноважується, миттєво скидають тиск у контейнері, стручки вибухають, а оскільки найслабкіше місце перчини навколо плодоніжки, то дно вилітає, захоплюючи за собою усі внутрішні частини перцю.

Реалізація заклочних етапів творчого пошуку при розв'язанні запропонованої задачі труднощів не викликає. Але формалізований, логічно обґрунтований розв'язок цієї задачі переводить цю задачу в площину відомих знань, які можна буде використати для розв'язання аналогічних технічних задач. Разом з тим, необхідно зазначити, що для розв'язання запропонованої технічної задачі були використані знання з шкільного курсу фізики, а це підкреслює той факт, що нескладні технічні задачі можна успішно застосовувати у навчально-виховному процесі для розвитку технічної творчості школярів.

Таким чином, процес навчання студентів розв'язуванню творчих технічних задач показує, що для цього студенти повинні володіти знаннями як з психології творчості, так і знаннями з основ різних наук. Але головним для розвитку технічної творчості є не самі по собі знання, а вміння їх застосовувати в кожній конкретній ситуації, при розв'язанні різного роду технічних протиріч.

Список використаних джерел

1. Меерович М. И., Шрагина Л. И. Технология творческого мышления: Практическое пособие. – Мн.: Харвест, 2003. – 432 с.
2. Пономарев Я. А. Исследование творческого потенциала человека // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, – №1. – С. 3 – 11.
3. Разумовский В. Г. Творческие задачи по физике в средней школе. – М.: Просвещение, 1966. – 152 с.
4. Саламатов Ю. П. Как стать изобретателем: 50 часов творчества. – М.: Просвещение, 1990. – 240 с.

5. Щирбул О. М. Технічна творчість з методикою викладання: Навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – 120с.

Торхова Г.В.,
викладач,
Центр розвитку педагогічної освіти
Білоруського ДПУ ім. М.Танка

РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПРОБЛЕМА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ЙОГО ПІДГОТОВКИ

В статье рассмотрены проблемы развития индивидуального стиля деятельности будущих учителей как управление качеством образования.

In article problems of development of individual style of activity of the future teachers as quality managements of formation(education) are considered.

Метою статті є опис системи організаційно-педагогічних умов, що забезпечують царину особистісної активності студентів на всіх етапах професіоналізації у ВНЗ.

Актуальність дослідження та розвиток індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя у ВНЗ обумовлена пошуком резерву підвищення якості педагогічної освіти, потребами школи, що реформується та потребою студентів в успішній професійно-особистісній самореалізації, недостатнім знанням про індивідуальний стиль діяльності як педагогічного явища.

За даними нашого дослідження, що проведено на базі університетів республіки Беларусь, у майбутніх учителів недостатньо сформовано досвід автономної творчої поведінки у сфері професійної діяльності. Як результат, педагогічна освіта не повною мірою виконує свою антропологічну місію. Ми спостерігаємо у деяких студентів на випускних курсах зниження мотивації, підвищення незадоволення, розчарування власним професійним вибором.

Так, з 948 студентів педагогічних спеціальностей, майже чверть (24%) віднесена до групи, що ще не визначилася. Розвиток системи педагогічної освіти у напрямку диверсифікації, багаторівневості, варіативності стимулює пошук таких її моделей, які активізують внутрішньо особистісні механізми

ефективного оволодіння професією. Пошук резервів підвищення якості професійної підготовки педагога зміщується у площину активності та ініціативи самих студентів, що зумовило необхідність перетворення ВНЗ у середовище, яке має сприяти розвитку у студентів індивідуального стилю діяльності, як фактора успішної самореалізації у професії та передумовою компетентної підтримки розвитку індивідуальності учня.

Закономірності та фактори розвитку індивідуального стилю діяльності обґрунтовані у психологічних та акмеологічних дослідженнях (Е.А. Климов, Н.В. Кузьміна, Н.В. Кухарев, В.С. Мерлін, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.И. Петрова, В.А. Толочек та інші). До пошуку шляхів побудови навчального процесу з врахуванням означених закономірностей підійшла педагогіка середньої та вищої школи (О.Я. Андрос, Е.В. Бондаревська, М.Гриндер, И.Б. Котова, Н.А. Лабунська, Ю.В. Сенько, Л.М. Фридман, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманська та інші). Окремі аспекти проблеми досліджувались у теорії та методиці педагогічної освіти (І.А. Колесникова, В.А. Сластьонін, Л.С. Подимова, Н.Ю. Посталюк, Е.К. Черничкина). Разом з тим, попереднє дослідження дозволило констатувати відсутність у педагогіці цілісного знання про організаційно-педагогічні умови, що забезпечують становлення індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя. Все це ускладнює розробку проектів удосконалення якості педагогічної освіти та обмежує розвиваючий потенціал освітнього простору ВНЗ.

Означена царина відповідає закономірностям розвитку індивідуального стилю діяльності та структурується на три смислові галузі. Основу становлення індивідуального стилю діяльності складає самопізнання індивідуальних особливостей особистості у різноманітних видах навчально-пізнавальної діяльності та спрямованість на саморозвиток, прагнення до подолання розбіжностей між „Я” реальним та „Я” ідеальним у контексті особистісно значущих цілей освіти. Означену галузь прояву особистісної активності ми назвали галуззю саморозвитку у діяльності.

Становлення індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя у ВНЗ є не що інше, як формування його професійної компетентності у єдності об'єктивно необхідного та індивідуально неповторного. Тому особистісна активність студента, повинна бути пов'язана з самореалізацією у різноманітних видах навчально-пізнавальної діяльності по засвоєнню професійних знань, вмінь, позицій, формуванню у себе необхідних

професійно особистісних якостей. Ось чому другу галузь прояву активності студентів ми визначили як галузь самореалізації у діяльності з оволодіння об'єктивними вимогами до праці педагога.

Становлення індивідуального стилю діяльності відбувається за рахунок співвідношення об'єктивних вимог до процесу та результатів діяльності з індивідуальними можливостями на афективному, практичному, когнітивному рівнях та розвитку на цьому підґрунті усвідомленої особистісно-діяльнісної саморегуляції. У зв'язку з цим виокремлено галузь рефлексивної активності, що забезпечує студентам усвідомлену саморегуляцію діяльності.

Царина особистісної активності студентів за функціональною структурою константна. На всіх етапах навчання у ВНЗ особистісна активність студентів повинна проявлятися у означених галузях. Змінюватися може зміст особистісної активності та галузі, що домінують на ступінь самостійності студентів. Представимо систему організаційно-педагогічних умов на всіх етапах професіоналізації майбутнього вчителя у вузі. Моделювання системи організаційно-педагогічних умов здійснювалося з врахуванням головної закономірності розвитку індивідуального стилю діяльності: результати процесу обумовлені все зростаючою рефлексією суб'єкта у самоорганізації діяльності з врахуванням вимог до неї та своїх можливостей.

Саме тому інтегральним показником результативності розвитку стилю у ВНЗ розглядалась готовність студентів до самоорганізації діяльності на основі особистісно-діяльнісної рефлексії. Результатом етапу адаптації є пропедевтична готовність студентів до такої самоорганізації діяльності. Її показником виступає позиція вихователя по відношенню до самого себе, що формується у першокурсників. Основу такої позиції складає уявлення студента про себе як про причину результатів професійно-особистісного розвитку.

У якості основних педагогічних умов на даному етапі виступають опора на особистісний досвід, стимулювання мотивів самопізнання та самовиховання, навчання методам та технологіям само творчості. Результатом етапу індивідуалізації є базова готовність студентів до самоорганізації діяльності у контексті її стильових особливостей. Показником виступає наявність у студентів усвідомлених уявлень про себе

як про суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності, що підкріплюють вибір особистісно значущих програм та способів її здійснення.

Адекватні уявлення складаються у тому випадку, якщо у процесі освоєння компетенцій та професійно-особистісних позицій студент на рефлексивній основі співвідносить нормативно-заданий та індивідуально-вибірковий компонент своєї навчально-пізнавальної діяльності, а сама діяльність будується як аналог професійної.

Тому у якості основних педагогічних умов на даному етапі виступають контекстно-діяльнісний спосіб навчання, надання вибору шляхів, рівнів та способів засвоєння освітніх стандартів, рефлексія самоорганізації діяльності на кожному занятті.

Результатом етапу інтеграції є авторство студентів у різноманітних видах діяльності по засвоєнню професійно-особистісних позицій. Про це свідчить їх вміння самостійно планувати та здійснювати діяльність з врахуванням вимог до неї та своїх індивідуальних можливостей.

Основні педагогічні умови на даному етапі наступні: моделювання простору діяльностей, що за своєю функціональною повнотою відображають працю викладача; стимулювання автономної творчої поведінки студентів; консультування з врахуванням їх вподобань у навчальному процесі та рівнів самоорганізації діяльності.

Реалізації означених умов сприяє розроблений нами діагностично-навчачий комплекс для розвитку індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя представлені у ньому орієнтири для управління процесом (етапи, критерії, показники, рівні), діагностичний інструментарій, методичні розробки, навчальні та навчально-методичні посібники з педагогічних дисциплін підтвердили свою адекватність по відношенню до процесу що досліджується [1, с.2]. Комплекс дозволяє створювати оптимальні педагогічні умови на змістовно-оцінюючій підставі, забезпечувати динаміку готовності студентів до самоорганізації діяльності на підставі особистісно-діяльнісної рефлексії.

Таким чином, можемо зробити висновок, що розвиток індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя є резервом підвищення якості педагогічної освіти. Розглянуті у статті організаційно-педагогічні умови мають забезпечити пріоритетну особистісну активність студентів, самопізнання та саморозвиток, самореалізацію в процесі оволодіння вимогами до праці викладача, рефлексивну активність при співвідношенні

означених вимог з особливостями власної особистості. Поетапний розвиток стилю рухається від пропедевтичної готовності студентів до самоорганізації діяльності, підґрунтям якої є особистісно-діяльнісна рефлексія – до базової, а від неї – до авторства діяльності.

Показниками виступають: позиція вихователя по відношенню до себе, що формується; наявність усвідомлених уявлень про себе як про суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності; вміння самостійно планувати та здійснювати діяльність з врахуванням вимог до неї та власних індивідуальних можливостей.

Основними педагогічними умовами на етапі адаптації є стимулювання мотивів самопізнання та самовиховання, опора на особистісний досвід, навчання методам та технологіям само творчості.

На етапі індивідуалізації – контексно-діяльнісний спосіб навчання, надання вибору шляхів освоєння освітніх стандартів, рефлексія самоорганізації діяльності на кожному занятті: на етапі інтеграції – моделювання простору діяльності за всією функціональною повнотою що відображає працю вчителя, стимулювання автономної творчої поведінки студентів, консультування їх з урахуванням вподобань студентів в освітньому процесі та рівнів самоорганізації.

Отже реалізація означених умов сприяє діагностико-навчачий комплекс для розвитку індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя.

Список використаних джерел

1. Торхова, А. В. Системно-стилевой диагностический комплекс: Учеб.-метод. пособие / А.В. Торхова. Минск: Бестпринт, 2004. 64 с.
2. Торхова, А.В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: Моногр. / А.В. Торхова. М.: Мос. гос. открытый пед. ун-т, 2005. 225 с.

Дорофєєва І.В.,
асистент,
Кіровоградський ДПУ
ім. Володимира Винниченка

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЇ

В статтє рассматриваются понятия «творчество», «творческая личность», «творческие способности» и условия эффективности развития творческих способностей будущих учителей технологии.

In article are considered notions "creative activity", "creative personality", "creative abilities" and condition to efficiency of the development of the creative abilities of the future teachers technologists.

На сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються глибинні соціальні та економічні перетворення. Прискорений розвиток науково-технічного прогресу наклало свій відбиток на всі сфери діяльності людини. Процес перевтілення науки у безпосередню виробничу силу, змінив характер творчості: вона стала носити більш масовий характер. У зв'язку з цим висуваються підвищені вимоги до рівня творчих здібностей особистості, яка вміє самостійно вирішувати різноманітні задачі, які виникають в процесі професійної діяльності.

Усе це вносить корективи в цілі та задачі процесу професійної педагогічної освіти. Основна мета вищої школи – підготовка висококваліфікованих, творчо мислячих спеціалістів. У наш час для майбутнього викладача звичайного володіння певної сумою знань та вмінь недостатньо, необхідна його постійна готовність до змін, готовність до творчої діяльності.

Проте, практика свідчить, що в професійній діяльності більшості вчителів переважає спрямованість на традиційність, що обмежує діапазон прояву та розвитку творчих здібностей учнів. Подолання виявлених деформацій, на наш погляд, можливо на основі подальшого вдосконалення процесу підготовки спеціаліста у вищій школі, пошуку новий шляхів розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що дослідженню проблеми підготовки вчителя до творчої діяльності приділяється належна увага, зокрема змісту педагогічної освіти

(А.М.Алексюк, С.У. Гончаренко, М.Б. Євтух, І.А. Зязюн, І.П. Підласий та ін.), вдосконаленню технологій навчання майбутніх учителів (В.Г. Бондар, О.Г. Мороз, О.М. Пехота, О.Я. Савченко та ін.), оптимізації методів і прийомів їх професійної підготовки (Д.Н. Кавторадзе, М.М. Поташник, Т.С. Яценко та ін.), орієнтації студентів вищих педагогічних навчальних закладів на творчість (І.М. Гуткіна, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кичук, Л.М.Лузіна, М.В. Нікандров, С.О. Сисоєва, П.М. Щербань, Р.Х. Шакуров та ін.), процесу розвитку творчого потенціалу студентів під час навчально-пізнавальної діяльності (С.С. Гасанов, П.Ф. Кравчук, В.А. Лисовська, О.Ф. Приходько та інші), формуванню готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості (Н.М. Брутусова, З.С. Левчук, А.Ф. Линенко).

У наш час у розвитку педагогічної освіти намітився перехід від предметно-центричної освіти при підготовці спеціаліста до орієнтованої на особистість підготовки, з пріоритетом розвитку творчого потенціалу вчителя, з метою оптимізації процесу розвитку творчих сил особистості учня (В.П. Зінченко, А. Маслоу та ін.). Однак, як свідчить практика психолого-педагогічних досліджень (І.Ф. Ісаєв, В.А. Сластьонін, Є.Н. Шиянов та ін.), ще й досі зберігається протиріччя між вимогами, висунутими до професійного становлення особистості майбутнього вчителя, орієнтованого в професійній діяльності на розвиток творчих сил особистості учня, та фактичним рівнем готовності випускників педагогічних учбових закладів до здійснення процесу творчого розвитку учнів; між типовою системою підготовки вчителя та індивідуально-творчим характером його діяльності.

В психолого-педагогічних дослідженнях накопичений вагомий матеріал теоретичного і практичного характеру з проблем творчості. Аналіз літератури вказує, що в сучасній науці не існує однозначної інтерпретації визначення „творчість”. Термін „творчість” вживається в різноманітних розгалужених словосполученнях, таких як „творчі здібності”, „творча особистість”, „творчий потенціал”. Ці значення ще більше посилюють картину неоднозначності. Розглянемо основні визначення поняття творчості, з яких прямує розвиток в наступному концепції творчих здібностей. Творчість розуміється, як спроможність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Словник Дривера визначає термін „творчий” як „утворюючий будь-який істотно новий продукт, коли конструюється нова комбінація ідей або образів (в тому розумінні, коли вона винайдена самостійно, а не з

імітована), також положення про синтез мислення, коли продукт розуму не є звичайним додаванням”.

У дослідженні А.З. Рахімова проведений якісно-кількісний аналіз значень творчості, існуючих у різних джерелах. В процесі проведеного аналізу А.З. Рахімов виявив 125 основних найбільш частих змістовних сполучень, які відображають розуміння суті творчості. Виявлені значення були умовно поділені на чотири тематичні групи, кожна з яких відображає специфіку підходу до розуміння творчості:

1. Творчість – це найвищий прояв активності людської діяльності (12,8%).

2. Творчість – це цілеспрямована перетворювальна діяльність по вирішенню протиріч (22,4%).

3. Творчість – це засіб самоствердження, самовиразу, самореалізації (32%).

4. Творчість – це цілеспрямована діяльність по створенню нових суспільно вагомих цінностей.

У цілому ж, визначення феномену „творчості” проводиться з точки зору змісту процесу та його результатів. Більш продуктивної, на наш погляд, є характеристика творчості з точки зору його процесуальної специфіки, оскільки саме в цьому напрямку отримані більш вагомі результати.

Так само і визначення творчої особистості характеризується великим розмаїттям.

У роботах В.І. Андреева, на наш погляд, дається інтерактивний підхід до визначення творчої особистості у плані можливостей практичної педагогічної оцінки та самооцінки рівня її сформованості. Учений подає також одну з найкращих і найбільш універсальних класифікацій творчих особистостей.

Теоретик-логік характеризується здатністю до широкого узагальнення, класифікації та систематизації інформації. Люди цього типу чітко планують свою роботу, для них характерна висока обізнаність та розвинута інтуїція.

Теоретик-інтуїтивіст – це тип творчої особистості, для якої характерна здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, фантазії, творча уява. Творці цього типу – це великі винахідники, автори нових концепцій, шкіл і напрямів.

Практик – це тип творчої особистості, який завжди прагне до експериментальної перевірки своїх нових гіпотез.

Організатор володіє високим рівнем здібностей щодо організації колективу для розробки і виконання нових завдань. Під керівництвом таких людей створюються наукові школи і творчі групи.

Ініціатор – це тип творчої особистості, для якої характерні ініціатива і натхнення, особливо на початкових етапах розв'язання нових творчих завдань [1].

Активна творча діяльність учителя дає позитивний результат у тому випадку, коли буде базуватися на двох основах: розвитку творчої активності студентів у вузі й подальшій організації творчого пошуку вчителя в школі. Саме тому одним із завдань вузівської підготовки майбутніх учителів є розвиток їхніх творчих здібностей, нестандартного мислення, формування вмінь та навичок здійснювати в майбутньому навчально-виховний процес на творчому рівні.

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури, її осмислення дозволяють нам запропонувати наступний підхід до визначення творчої особистості. Творча особистість – це креативна особистість (особистість, що має внутрішні передумови творчої активності), яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що допомагають їй у творчій діяльності.

Загальновідомо, що особистість має розвиток в діяльності. Творчості не можна навчити за допомогою демонстрації чи розповіді. Творчі якості особистості можуть бути розвинені тільки у діяльності, яка носить продуктивний характер. За наявності діяльної активності творчий потенціал, розкриваючись та розвиваючись, перетворюється в творчу спроможність, іншими словами у спроможність творчо підходити до будь-якої діяльності (у цьому полягає універсальний характер творчої спроможності).

Разом з тим слід пам'ятати, що творчий розвиток людини має свої особливості і труднощі. По-перше, як відзначає С.О.Сисоєва, здатність людини до творчості не характеризується якоюсь однією конкретною здібністю (виключаємо тут випадки прояву яскравої обдарованості: музичної, художньої тощо). Це інтегративна якість особистості, яка відображає її особливу внутрішню структуру спрямованість, певні психічні процеси, характерологічні якості, уміння. Природжене і набуте виступає тут у діалектичній єдності і нерозривному зв'язку. Дослідники проблеми творчості, як правило, під поняттям „творчі здібності” розуміють синтез

властивостей і особливостей особистості, які характеризують ступінь її відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і обумовлюють рівень результативності (продуктивності) такої діяльності. Головною ознакою творчої особистості вважаються її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості людини, які відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання. Тому проблема цілісного педагогічного впливу, який би забезпечував інтеграцію психолого-педагогічних умов навчання з внутрішньою "творчою" структурою особистості є надзвичайна складна для реалізації у системі масового навчання.

Переважаюча та виключна особливість виховної області „Технологія” полягає в тому, що, по-перше, вона охоплює весь процес виховання в навчальній школі, починаючи з початкової і закінчуючи старшою школою, а по-друге, в базовому навчальному плані це практично єдина предметна область, де поряд із засвоєнням теоретичних знань, вагома роль відводиться предметно-практичній творчій діяльності учнів. Таким чином, виконуються дві умови ефективності творчого розвитку школярів: 1) тривалий проміжок часу навчання; 2) практична утворювальна діяльність учнів. Інтеграційний характер змісту виховної області „Технологія” створює основу для міжпредметних зв'язків. У пошуку цих зв'язків полягає творчий компонент навчання.

Організаційно-методичну основу навчання технології складає проектна діяльність учнів. Тут має місце використання наукових методів пізнання у навчанні (якщо розглядати дослідну діяльність, як ядро проектного заходу).

Проектний метод навчання орієнтований на прояв та формування саме творчих здібностей учнів, але тій самій меті відповідають і певні модулі змісту технології. Мова йде про декоративно-прикладну творчість, художні ремесла, навчання яким має яскраво означену художньо-естетичну спрямованість.

На основі методу проектів поєднуються пізнавальна і перетворювальна діяльність учнів, підвищується рівень засвоєння знань. Адже логіка побудови проектів ґрунтується на включенні учнів у всі етапи практичної діяльності, що підвищує актуальність трудового навчання, як навчального предмета, який не тільки сприяє формуванню в учнів трудових умінь і

навичок, а й створює можливості для інтелектуального розвитку особистості, формування цілісної творчої індивідуальності [2].

Ще одним важливим засобом формування інтелектуально розвиненої творчої особистості є творчі задачі. Це неординарні задачі, в яких сформульовано певну вимогу, що виконується на основі знання законів, але відсутні прямі чи непрямі вказівки на ті явища, закономірностями яких слід скористатися для розв'язування цих задач.

Використання на заняттях творчих задач дозволяє не лише підвищити рівень знань студентів за рахунок активізації їх навчально-пізнавальної діяльності, але й сприяє розвитку їх творчих здібностей. Можливість та доцільність використання творчих задач підтверджується педагогічною практикою. Правильний підбір та методика постановки таких задач надає навчальному заняттю природності та досконалості. Результатами виконуваних досліджень, що має місце при розв'язуванні такого типу задач, стає новий для суб'єктів навчання та розвитку ідеальний продукт у вигляді нових знань. Звідси виходить, що діяльність учнів під час розв'язування творчих задач є творчою і, звичайно ж, сприяє розвитку їх творчих здібностей.

І звичайно, неможливо не сказати про те, що давно доведено, як мало залежить професійний ріст від тиску на особистість і лише щиро прагнувши цього, можна досягти високих результатів у роботі.

Таким чином, ефективність розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів досягається при одночасній реалізації наступного комплексу педагогічних умов:

1) при організаційному забезпеченні творчої спрямованості процесу навчання, тобто побудові навчання, як систематичного виявлення та вирішення творчих задач, виконання творчих проектів;

2) при змістовному забезпеченні процесу оволодіння різними стратегіями вирішення творчих задач;

3) при забезпеченні емоційного прийняття творчої діяльності засобами діалогічності навчання.

Для підготовки майбутнього вчителя, який може ефективно організувати і керувати творчістю школярів, треба створити такі умови у процесі його навчання, за яких сам майбутній педагог пройшов би усі етапи і відчув би та глибоко пройнявся б специфікою та особливостями такої творчої діяльності.

Творчий потенціал особистості вчителя технології формується на основі психолого-педагогічних і предметних знань, нових ідей, вмінь і навичок, які дозволяють знаходити та використовувати оригінальні рішення, новаторські форми і методи під час виконання своїх професійних функцій. Тільки ерудований вчитель, який має спеціальну підготовку, на основі аналізу ситуації та сутності проблеми, шляхом творчої уяви здатний знайти нові, оригінальні шляхи і способи її рішення.

Список використаних джерел

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. - Казань, 1988. - 228 с.
2. Кравченко Т. Методика розробки творчих проєктів у процесі вивчення основ технології обробки харчових продуктів//Трудова підготовка в закладах освіти.-№ 3, 2004. – 123с.
3. Рахимов А.З. Психодидактика: пед. акмеология. Пед. технология творчества: Учеб. пособие . - Уфа : Творчество, 1996 - 207 с
4. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня -К. Поліграфкнига, 1996 -406 с.

Родіонова Н.М.,
викладач,
Луганський національний
університет ім. Т.Шевченко

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Исследована індивідуалізація обучения спеціалістів швейного профіля в контексте современных тенденцій развития профессионального образования. Определены направления решения проблемы индивидуализации профессионального обучения специалистов швейного профіля.

Researched the individualization of sewing industry workers' studying in the context of vocational education tendency of development in present-day. Determined the ways of solving the problem of sewing industry workers' studying individualization.

Метою статті є наведення результатів дослідження індивідуалізації підготовки фахівців швейного профілю у контексті сучасних тенденцій

розвитку професійної освіти та визначення напрямів вирішення проблеми індивідуалізації навчання фахівців швейного профілю.

У сучасних умовах система професійної освіти зазнає значного впливу з боку суспільно-економічних перетворень та потребує впровадження педагогічних інновацій, що стануть відповіддю на ті виклики, що постали перед нею. Динаміка розвитку суспільних процесів вимагає постійної актуалізації педагогічних технологій, що застосовуються ПТНЗ в навчальному процесі. ПТНЗ швейного профілю є основним постачальником фахівців на підприємства легкої промисловості. В умовах впровадження нових технологій на виробництві, спостерігається невідповідність змісту та якості професійної підготовки фахівців швейного профілю (далі ФШП) тим запитам, що формуються на підприємствах.

Швидкість суспільних перетворень та невідповідність існуючих розробок у галузі індивідуалізації професійного навчання ФШП сучасним потребам системи професійної освіти ставлять питання дослідження індивідуалізації професійного навчання ФШП в контексті сучасних тенденцій розвитку професійної освіти.

Тема індивідуалізації навчання учнів ПТНЗ не отримала значного розвитку в педагогічних дослідженнях. Більшість наукових праць по цій темі була присвячена шкільній та вищій освіті. Окремі питання індивідуалізації в ПТНЗ дістали розвитку в роботах Т. Блажкун, О. Гаврилюк, В. Володько, Н.Ничкало, В. Радкевич, П. Яковенко, К. Лошко, Г. Кругликова та ін., але комплексного дослідження індивідуалізації навчання в ПТНЗ зроблено не було. В науковій літературі також не в повній мірі отримала розвиток індивідуалізація професійного навчання ФШП. В праці Т. Блажкун були висвітлені питання визначення індивідуально-особистісних чинників успішності професійної перепідготовки дорослих [1]. У працях Н. Ничкало були досліджені сучасні тенденції розвитку професійної освіти та визначені деякі шляхи вирішення існуючих проблем у її системі [2]. Дослідження В.Радкевич стосується інноваційних процесів у системі професійної освіти [3]. Індивідуалізація навчання ФШП отримала певного розвитку в праці Т.Дев'ятьярової, але предметом дослідження була методика індивідуалізації методичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів швейного-профілю [4].

Вихідними положеннями дослідження є те, що в сучасних умовах спостерігається прискорення процесів суспільного розвитку, зміна

структури ринку праці, бурхливий розвиток інформаційних технологій. Це ставить перед системою професійної освіти нові задачі. Основними чинниками, що визначають необхідність запровадження освітніх інновацій є широке розповсюдження інформаційної і комунікаційної техніки, нечіткий ринок праці, розвиток динамічних виробничих технологій та ін. Таким чином, у сучасних умовах формуються нові кваліфікаційні вимоги до ФШП.

З урахуванням названих чинників основними передумовами здійснення освітніх інновацій в професійній підготовці ФШП є:

- прискорення процесів науково-технічного розвитку, поява нових технологій, засобів виробництва, електронно-обчислювальної техніки та програмних продуктів до неї;
- розвиток ринкових відносин в трудовій і виробничій сфері;
- формування ринку освітніх послуг, розвиток концепції людського капіталу.

Н. Ничкало сформулювала мету професійно-технічної (професійної) освіти на сучасному етапі, в задоволенні потреб особистості і суспільства у професійних освітніх послугах відповідного рівня з урахуванням вимог ринку праці, забезпечення рівного доступу до якісної і безоплатної первинної професійної освіти, у підготовці, перепідготовці і підвищенні кваліфікації робітників, формуванні творчої, духовно багатого особистості з урахуванням її інтересів і здібностей [2].

У концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України [5] визначені її принципи. На нашу увагу заслуговує виділення принципів соціальної детермінації, диверсифікації, індивідуалізації та диференціації, регіоналізації, випереджувального характеру підготовки кваліфікованого виробничого персоналу, гнучкості і взаємозв'язку процесу професійного навчання з реструктуризацією економіки. Реалізація цих принципів дозволить організувати найефективніший процес підготовки ФШП, які стануть запитаними і здатними адаптуватися до умов ринку праці.

Зміни в галузі легкої промисловості, в трудових відносинах і розвитку самого ринку праці є вихідними теоретичними передумовами для визначення дидактичних основ змісту спеціальних навчальних предметів – професійної бази підготовки кваліфікованих робітників легкої промисловості. У зв'язку з цим виникає багато проблем в підготовці майбутніх ФШП, визначенні рівня диференціації змісту професійно-

технічної освіти незалежно від форм підготовки, виявленні таких його механізмів, які б забезпечували потенційну здібність ФШП адаптуватися до умов праці, що змінюються. На сучасному етапі потрібне конструктивне вдосконалення змісту професійної освіти в організаційному, структурному і процесуальному планах з метою досягнення якісно нового рівня підготовки.

Більшість викладачів і майстрів виробничого навчання ПТНЗ продовжують використовувати емпірично-сенсуалістичні методи навчання, які спрямовані на сприйняття і вивчення учнями „готових” знань, що ніяк не забезпечує їх розвиток як суб'єктів свідомої продуктивної діяльності. Це знижує рівень їх творчого потенціалу, усвідомлення специфіки нових технологічних процесів, прийомів обслуговування сучасного обладнання, використання складних технічних пристроїв, матеріалів. На нашу думку, ця теза є дуже важливою з приводу пошуку нових форм передачі та отримання знань учнями. Проста передача готових знань не може врахувати всього розмаїття аспектів тем, що вивчаються. Ніхто не може наперед сказати, якими приладами, за допомогою яких засобів майбутній ФШП буде здійснювати трудову діяльність, з якими виробничими завданнями, матеріалами, технологіями він зіштовхнеться. Стрімкий розвиток технологій спонукає до збільшення навчального матеріалу, як наслідок – навчального навантаження, але його обсяги обмежені, та викладач має в цих умовах розкрити зміст питань, що вивчаються. Як наслідок викладач має організувати навчальний процес таким чином, щоб учні опанували навчальний матеріал в тому напрямку і в тому темпі, в якому їм було б легше це робити, та при якому вони зможуть досягти найбільших результатів. Відповіддю на це питання є індивідуалізація навчання, використання педагогічних технологій якої надасть змогу при існуючому ліміті навчального часу викласти навчальний матеріал та перевірити його засвоєння у цілій групі учнів, відповідно до їх особистих якостей.

Для того, щоб ФШП могли створювати нове, їм недостатньо тільки знань і навичок. Для цього потрібна цілеспрямованість, винахідливість, самостійність, здатність вирішувати складні, багатофакторні, непередбачувані ситуації і завдання. Ці якості неможливо виховати лише за допомогою навчальних посібників або на заняттях висококваліфікованих педагогів. Головне – принципіально нова, гнучка схема викладання спеціальних дисциплін швейного напрямку в ПТНЗ, яка має бути побудована на свободі вибору напрямів вивчення навчального матеріалу

Тому показник результативності роботи ПТНЗ — це якість реагування на навчальні потреби учнів, попит на ринку праці, швидкість мобілізації наявних можливостей і ресурсів для задоволення попиту та потреб, що сформувались в учнів і працевдавців.

Особливої уваги заслуговує особливості континенту учнів ПТНЗ, тому що, окрім випускників шкіл, система професійної освіти здійснює перепідготовку незайнятих громадян різних вікових категорій та професій. Навчальний процес має враховувати всі особливості осіб, що навчаються та сприяти якнайкращому засвоєнню навчального матеріалу.

Таким чином, індивідуалізація професійного навчання ФШП постає як фактор модернізації професійної освіти та приведення її змісту у відповідність з сучасними вимогами, що висуваються суспільними перетвореннями.

Серед напрямів індивідуалізації професійного навчання ФШП ми виділяємо:

- використання методу проекту;
- організацію самостійної роботи та використання самооцінки учнів з використанням різнорівневих завдань;
- використання засобів комп'ютерної техніки та програмних продуктів САПР в навчальному процесі;
- побудову індивідуальних освітніх траєкторій та складання індивідуальних характеристик учнів та випускників.

Індивідуалізація навчання передбачає розвиток якостей особистості відповідно до її здібностей, нахилів, інтересів та вмінь. Важливим засобом досягнення цього є використання методу проекту в навчанні. Метод проекту отримав розвиток в працях С. Сисоевої, Н. Дьяченко, М. Чобітько, В. Серикова, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Коберника, В. Бурдуна та ін. В своїх дослідженнях автори використовували цей метод, як засіб особистісної орієнтації та індивідуалізації навчання.

Сутність цього методу полягає в тому, що опановуючи загальний навчальний матеріал учень залучається до виконання комплексного завдання, яке має своєрідну специфіку та певну предметну спрямованість. Проектна діяльність надає можливість довірити учню завдання, яке буде повністю відповідати його особливим якостям, інтересам та нахилам. Проектний метод дозволяє досягти виховання самостійності, розвитку творчих здібностей та активності, формування навичок саморозвитку, виховання наполегливості та

вміння вирішувати задачі до кінця, появи досвіду вирішення комплексних, багатofакторних завдань.

Головним є те, що результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Щоб домогтися такого результату, необхідно навчити учнів самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, використовуючи для цього знання з різних галузей, прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів розв'язання проблеми, установлювати причинно-наслідкові зв'язки. Вирішення проблеми при цьому набуває характеру проектної діяльності. Метод проекту є дуже вдалим засобом в індивідуалізації професійного навчання ФШП. Це пояснюється тим, що в межах одного проекту можливе поєднання теоретичного та практичного курсу дисциплін, виконання окремого, близького до реальної виробничої задачі завдання, яке потім може бути використано учнем у своїй практичній діяльності. Проект може містити міжпредметні завдання з матеріалознавства, конструювання та моделювання, поєднувати теоретичну проробку окремих питань, дослідницьку, навіть експериментальну діяльність учня та практичне втілення окремих результатів роботи. Таким чином, учень отримує навички до вирішення нестандартних, комплексних, близьких до реальної виробничої ситуації на швейному виробництві завдань.

Слід відмітити цінність цього методу саме як засобу індивідуалізації, так як формулюючи завдання викладач має широкі можливості до урахування значної кількості особливостей та якостей окремих учнів. Викладач може навіть передчасно консультуватись з учнем про завдання, яке він надалі отримає. Можливе спільне формулювання завдання та проробка плану його виконання. Протягом виконання проекту учень може звертатися за консультаціями, отримувати поради і рекомендації від викладача. Таким чином, відкриваються широкі можливості до індивідуалізації навчання.

Слід також відмітити можливості групового виконання проектів, що може бути окремо використано. Це реалізує принципи групової диференціації та індивідуалізації одночасно. Окрім урахування індивідуальних особливостей учнів при групуванні та виборі завдання, можуть бути отримані результати у вихованні комунікативних здібностей учнів. Це також наближає проект до виробничої діяльності, так як учні отримують навички до роботи у виробничому колективі. Здійснюється виховання індивідуальних якостей особливості, що відповідають за роботу в колективі та виконання складних виробничих завдань на виробництві.

Важливим чинником також є те, що проектний метод має значні мотивуючі можливості. Виконуючи проект, учень бачить результати своєї праці, в нього формуються навички об'єктивної самооцінки та діагностики своєї діяльності. Вдале виконання проекту слугує позитивним мотиваційним засобом до підкорення нових вершин. Спостереження за результатами одногрупників спричиняє появу в учня духу змагальності, виховуються його вольові якості.

Індивідуалізація навчального процесу професійної підготовки ФШП шляхом використання комп'ютерних та інформаційних технологій отримала розвиток в працях Р. Гуревича, Н. Завізіної, Є. Захарової, В. Терьохіна, Є. Булатової, В. Размахніної, В. Єщенко та ін.

Інформаційні та комп'ютерні технології в навчанні призначені для розв'язання завдань, що виникли спочатку в науково-виробничих галузях, а потім – у високотехнологічному виробництві, тому інформаційні та комп'ютерні технології мають бути впроваджені в освіту. Як ми вже зазначали, сучасне швейне виробництво широко використовує комп'ютерну техніку, програми конструювання, моделювання та САПР швейних виробів. Таким чином перші два етапи впровадження інформаційних технологій вже виконані, та інформатизація навчального процесу професійної підготовки ФШП постає як потреба. Використання засобів комп'ютерної техніки та програмних продуктів САПР у навчальному процесі відкриває широкі можливості для індивідуалізації професійного навчання ФШП.

Основними засобами в цьому напрямку є електронні навчальні посібники та методична література, програмні продукти по конструюванню та моделюванню швейних виробів, програмні продукти САПР, електронні тести, ресурси та можливості мережі Інтернет.

Використання цих засобів надає можливість викладачу в умовах нестачі навчальної, методичної та довідкової літератури забезпечити учнів необхідними джерелами навчальної інформації. Це може бути досягнуто шляхом надання в електронній формі навчальних посібників, методичних вказівок, окремих статей, матеріалів та іншої інформації. З погляду на індивідуалізацію навчання – це відкриває можливості надання різними за змістом (з урахуванням особливостей, нахилів, інтересів окремих учнів) матеріалів, що будуть корисними в їх навчальній та практичній діяльності, виконанні їх навчальних проектів, дипломних та інших робіт. Спеціально організовані спостереження на уроках у ПТНЗ показали, що важливішу роль

в навчальній роботі відіграє доступність навчального тексту, оптимальна складність засвоєння відповідного навчального матеріалу [117, с.13]. Комп'ютерна техніка дозволяє легко адаптувати тексти долюбих особливостей навчального колективу. В електронному варіанті учні можуть робити будь-які помітки та доповнення в тексті, таким чином індивідуалізуючи його під себе.

У комп'ютерному класі викладач може одночасно, в режимі реального часу, перевірити знання всіх учнів. Надаючи завдання різного рівня важкості та різної спеціалізації, індивідуалізувати процес перевірки знань. В електронному вигляді можуть бути зроблені проектні, дипломні та інші види робіт, що суттєво зменшить час їх перевірки та якість роботи викладача з ними.

Викладання конструювання та моделювання швейних виробів може бути суттєво покращено шляхом його комп'ютеризації. По-перше, учні будуть мати навички роботи з сучасними програмами конструювання та моделювання, якими обладнані сучасні виробничі підприємства, по-друге буде суттєво зменшено час на викладання за рахунок відмови від побудови креслень на дошці, так як їх можна буде швидше зобразити в електронному вигляді. Вивільнений час дозволить більш ретельно та глибоко викладати окремі питання. Також слід відмітити, що комп'ютеризоване викладання надасть змогу в індивідуальному порядку доводити окремі частини матеріалу до учнів, що індивідуалізує процес їх навчання.

Важливим є те, що учні зможуть виконувати домашні завдання та інші форми навчальної звітності в електронному вигляді. Це зменшить час на їх обробку, реєстрацію, перевірку, виправлення та полегшить зберігання. Учні отримують можливість рухатися по окремим навчальним траєкторіям за рахунок того, що вони будуть вивчати окремі програмні модулі по мірі їх засвоєння. Викладач зможе слідкувати протягом уроку за процесом праці окремих учнів, надавати поради, корегувати дії, перевіряти стан засвоєння знань.

За допомогою ресурсів мережі Інтернет викладач може отримувати та використовувати широкі масиви інформації, диференціювати її подачу відповідно до індивідуальних особливостей та інтересів учнів. Мережа Інтернет відкриває можливості дистанційної освіти. Перевірка завдань і передача навчального матеріалу може бути зроблена без фізичного контакту

викладача і учня, а це знову скорочує час та прискорює обіг інформації між ними.

Слід відмітити, що комп'ютеризація навчального процесу підвищує його об'єктивність. Електронне тестування, конструювання, моделювання та інші дії мають об'єктивний характер. Це може стати фактором підвищення свідомості та відповідальності учня, так як у нього вже не буде можливості визнавати когось винним у своїх особистих невдачах та низьких результатах.

Питання організації самостійної роботи учнів ПТНЗ швейного профілю отримало розвиток у працях І. Лернера, І. Шайдур, А. Тузікова, В.Радкевич та ін.

Самостійна робота учнів – є важливою умовою формування умінь самостійного здобування знань, оновлювати і поповнювати їх протягом усього життя, удосконалювати свою творчість, майстерність в процесі професійної діяльності. Все це ґрунтується на формуванні в учнів оптимальних умінь і навичок самостійної навчальної діяльності, як під час вивчення теоретичних дисциплін, так і під час оволодіння виробничими технологіями на практичних заняттях. Існують чотири компоненти самостійної роботи учнів, а саме: художньо-мотиваційний (усвідомлення особистого мотиву до самореалізації у виробничій діяльності), творчо-проектувальний (творча проробка завдання при проектувальній діяльності), технологічно-виконавчий (зміст і послідовність виготовлення швейних виробів), виставково-презентаційний (самореалізація учня шляхом участі в виставках, конкурсах, презентаціях і т.д.).

Самостійна робота учнів – вдалий засіб індивідуалізації професійного навчання, так як вона надає широкі можливості до застосування рівневої диференціації при наданні навчального матеріалу та перевірці його засвоєння. Самостійна робота учня тісно пов'язана з його вмінням планувати та оцінювати її. Саме планування та самооцінка виділяються як основа ефективної самостійної роботи. Вищим рівнем якості самостійної роботи є самоуправління, досягнення якого відкриває широкі можливості до навчання.

Індивідуалізація навчання при організації самостійної роботи також досягається шляхом створення типологічних мікрогруп учнів, з урахуванням визначених психолого-педагогічних ознак і застосування технології організації самостійної роботи. Таким чином, самостійна робота постає як

спеціально організована діяльність учнів з урахуванням їх індивідуальних особливостей, що спрямована на самостійне виконання навчальних завдань різних рівнів складності, як на аудиторних заняттях, так і в позааудиторний час.

У статті досліджено індивідуалізацію професійного навчання ФШП в контексті розвитку професійної освіти. У ході дослідження визначені напрями індивідуалізації навчання ФШП. Результати дослідження можуть бути використані при розробці змісту технології індивідуалізації професійного навчання ФШП.

Список використаних джерел

1. Блажкун Т. Ідвідуально-особистісні детермінанти успішності професійної перепідготовки дорослих // Професійно-технічна освіта. – 2005. – № 4. – С. 31 – 32.
2. Ничкало Н. Ринок праці і проблеми модернізації підготовки кваліфікованих робітників. // Професійно-технічна освіта. – 2004. – №1. – С.4 – 12.
3. Радкевич В. Інноваційні процеси в сучасній професійній школі // Професійно-технічна освіта. – 2005. – №1. – С. 9 – 10.
4. Дев'ятьярова Т. А. Індивідуалізація методичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Українська інженерно-педагогічна академія. — Х., 2001. — 19с.
5. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні // Професійно-технічна освіта. – 2004. – № 3. – С. 2 – 5.

Ємельова А.П.,
асистент,
Криворізький ДПУ

ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

В статье рассматривается проблема подготовки будущего педагога к творческой профессиональной деятельности

In the article handle a problem training for teacher to be creative activity.

Метою статті є розкриття сутності та методики стимулювання творчої активності студентів педагогічного університету.

Сучасне життя людської цивілізації характеризується швидкими темпами розвитку. Прогрес усіх галузей людської діяльності залежить від компетентних людей, які творчо сприймають світ, діяльні, енергійні, працездатні і можуть досягти в обраній ними сфері діяльності високих результатів. Відповідно, важливою у державній політиці виявляється проблема творчості, навчання і виховання творчої особистості, стимулювання творчої праці. Тому актуальним стає вдосконалення педагогічної підготовки майбутніх педагогів до професійної творчої діяльності.

Компетентність педагога визначається не тільки рівнем фахових знань, а й вмінням творчо організувати як і свою діяльність, так і діяльність студентів. В.О. Сухомлинський наголошував, що справжній вчитель-майстер не може жити без творчості, повторюючи одне й те саме все своє життя. Тільки творчий вчитель може розвинути творчі можливості, творчі здібності у дітей. Він закликав вчителів пам'ятати головне правило педагогічної діяльності: "Обдаровані і талановиті всі без винятку діти" [3]. Крім того, на думку С.О. Сисоєвої, творчість є одним із засобів підвищення емоційного тону учнів, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції, і головне, актуалізації позитивної гами переживань, яка супроводжує ефективну працю – переживання радощів від зробленого, досягнутого, почуття впевненості в своїх силах, в своєму творчому потенціалі [2, с.13]. Вирішити таке завдання можливо тільки в творчій діяльності, до організації якої повинен бути готовий кожен студент.

Основна частина. Творчу особистість визначають як особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язку простого завдання до створення об'єктивно нового в певній галузі. Така особистість характеризується специфічними особистісними якостями, а саме: рішучістю, вмінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, тощо. Для творчої особистості потреба в творчості є життєвою необхідністю, а творчий стиль діяльності найбільш характерним. Тобто творчу особистість характеризують через поняття творчого стилю діяльності або творчої активності.

Творча навчальна діяльність студентів завжди опосередкована творчою педагогічною діяльністю викладача. Для того, щоб створити

сприятливі умови для розвитку творчих можливостей студентів необхідно визначити зміст навчального матеріалу, застосовувати у навчально-виховному процесі активних форм і методів навчання, які сприятимуть розвитку дивергентного мислення, проблемного бачення, фантазії, уяви. Ефективність застосування активних форм і методів навчання значною мірою визначається рівнем творчості студентів у навчально-виховному процесі. Саме тому вирішальне значення має застосування викладачем методів і прийомів стимулювання творчої активності студентів.

Під стимулюванням творчої активності студентів в процесі навчання розуміють таку діяльність викладача, яка спрямована на формування мотивів творчої діяльності у студентів і підвищення наявного рівня творчої активності на конкретному занятті, який забезпечує виконання запланованих викладачем мети та конкретних творчих завдань [2, с.103].

Основними критеріями прояву творчої активності студента на занятті є: уміння сформулювати проблему або побачити суть поставленого перед ним творчого завдання, виділяти в ньому головне і найсуттєвіше, самостійно розв'язати і надати розв'язку завершеного вигляду, уміння вийти за межі завдання, перетворити завдання в стимул.

Методи активізації творчої діяльності розглядалися в роботах таких авторів, як Г.С. Альтшуллер, А.В. Антонов, В.О. Моляко та інших. На основі аналізу існуючих методів і прийомів стимулювання творчої активності студентів у навчально-виховному процесі розглянемо найголовніші з них: стимулювання творчого процесу, емоційне переживання, використання методу відкриття, створення ситуацій з можливістю вибору, метод творчих проєктів, методика творчого тренінгу тощо.

Стимулювання творчого процесу полягає у тому, що у навчально-виховний процес вводяться цікаві приклади, досліді, парадоксальні факти, використовуються розповіді про фантастичні передбачення.

Емоційне переживання. Цей прийом полягає у створенні ефекту здивування, захоплення, недовіри. Виникненню емоційних переживань сприяють незвичайність наведеного факту, парадоксальність досліді, грандіозність і несподіваність цифрових даних. Обов'язкова умова – переконливість прикладів.

Метод відкриття. Цей метод передбачає створення в процесі навчання ситуації проведення наукового експерименту, науково-дослідної роботи. Він стимулює активну дослідницьку діяльність студентів, підвищує їх

зацікавленість у навчальному процесі, сприяє активності студентів під час засвоєння нового матеріалу, стимулює їх інтелектуальну діяльність, закріплює впевненість у своїх можливостях, виховує незалежність поглядів. Викладач сприяє розвитку у студентів дослідницьких умінь, якщо він допомагає їм визначити мету діяльності, одержати необхідну інформацію, знайти необхідні ресурси діяльності, провести аналіз і оцінку роботи. Управління дослідницькою діяльністю студентів з боку викладача повинно бути організовано як творча діяльність, тобто з максимальною опорою на принципи самоуправління.

Ситуації з можливістю вибору. Цей метод полягає у тому, що на занятті створюються ситуації, які спонукають студента до вибору. Такі ситуації стимулюють активність і самостійність у навчанні. Вони можуть бути двох рівнів. Найнижчий – це вибір з двох, далі – створення викладачем різних ситуацій з можливістю вибору і третій рівень – це створення таких умов, коли самі учні перевіряють свій власний вибір, а викладач виступає у ролі помічника.

Запитання, що стимулюють процеси мислення вищого рівня. Дослідник С.О. Сисоева підкреслює, що “творча праця педагога полягає у тому, щоб дітей вчити мислити, що це – найважливіший аспект педагогічного процесу” [2, с.107]. Запитання, які ставить викладач студентам, можуть бути вузькими, відкритими і стимулюючими процеси мислення вищого рівня. Вузьке запитання – це запитання, яке передбачає тільки одне тлумачення. На таке питання дається однозначна відповідь. Запитанням відкритого типу називається таке запитання, яке передбачає детальну відповідь з переліком якостей чи рис по суті питання. Запитання такого типу дають волю фантазії, уявленню, крім того закріплюють впевненість і стимулюють процеси мислення вищого рівня.

Метод проектів. У основі цього методу лежить розвиток пізнавальних здібностей студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, розвиток критичного та творчого мислення, уміння побачити, сформулювати та творчо вирішити проблему. Метод проектів в навчальній діяльності містить наступні етапи: 1. Підготовчий: планування викладачем проекту в рамках навчальної програми; пропозиція ідеї викладача студентам на занятті; обговорення ідеї. 2. Організація роботи: формування мікро груп; розподіл завдань, практична діяльність студентів в умовах проекту. 3. Заключний етап: проміжний контроль, обговорення способу оформлення проекту,

документування проекту, презентація результатів проекту всій групі; підведення підсумків виконання проекту (обговорення результатів, оцінювання робіт); етап практичного використання результатів проекту (наочні посібники, доповіді на заняттях, наукових конференціях).

Впровадження методу проектів потребує зміни методики викладання. Викладач повинен стати організатором творчості студента: скласти план проекту роботи, запропонувати проекти виробів, допомогти кожному студенту у вирішенні поставлених завдань, підказати раціональні та оптимальні технології рішення проекту.

Методика творчого тренінгу КАРУС. Розроблена українським психологом В.О. Моляко [1]. Назва методики утворена від російських слів "комбинирование, аналогизирование, реконструкция, универсализация, случайные подстановки". Включає теоретичний курс, що розкриває структуру процесу розв'язання творчої задачі (вивчення і розуміння завдання, формування гіпотези, перевірка гіпотези), стратегії розв'язання творчих задач [1].

Враховуючи зазначене вище доцільно вважати, що проблему підготовки майбутнього педагога до творчої діяльності можна вирішити застосуванням викладачем методів і прийомів стимулювання навчальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. -К.: Знання, 1989. - 48 с.
2. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: Монографія. Х.-К.: Книжкове видання: "Каравелла", 1998.- 150 с.
3. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи. Бесіда 1. Основні проблеми творчої праці вчителя // Вибр. твори в 5 т. -К.,1976. - 458с.

Копилова О.М.,
аспірант,
Криворізький ДПУ

ВИВЧЕННЯ ЦІННОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ, ЯК СКЛАДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статье рассмотрены понятия „ценность”, „ценностные ориентации”. Автор показал проблему ценностных ориентаций современной молодежи.

The article deals with some problems of value orientations in students' life.

Метою статті є визначення поняття цінності у психолого-педагогічній літературі, розгляд важливості цінностей у сучасного студентства, з'ясування класифікації цінностей.

На межі століть людство виробило ряд ціннісних категорій – людина як самоцінність вищого порядку, праця, мир, воля, справедливість, рівність та ін. Вони вказують на нову межу, з якої починається відлік у розвитку гуманістичної культури всієї системи цінностей. У цьому відношенні важливо визначити, а що є цінність як аксіологічна категорія для того, щоб зрозуміти все різноманіття її аспектів та визначити сутність цінності, як професійного поняття.

Представники європейської та американської аксіології ХІХ та початку ХХ століть з різних теоретико-методологічних позицій намагалися визначити сутність, природу, функції цінностей, але головний їх недолік полягав у тому, що образ людини розглядався ізольовано від соціальних умов людського життя.

В умовах демократизації, духовно-інтелектуального відродження українського народу, зростання культурно-просвітницької активності мас, гуманізації та гуманітаризації реформованої освіти, росту національної самосвідомості суспільства активізується проблема духовного збагачення, переосмислення цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. Так, у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті зазначено, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Тому одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти є формування загальнолюдських цінностей у майбутніх фахівців.

У науковій літературі, існує велика кількість тлумачення понять та класифікацій цінностей. Отже, ця проблема знайшла відображення у

філософській, соціологічній, психологічній та педагогічній науках.

До генези поняття „цінність” зверталось багато філософів сучасності (В.Брожик, В. Василенко, В. Водзинська, О. Дробницький, А. Москаленко, І.Попова, В. Сержантов, Л. Столович, В. Тугарінов та ін.

Педагогічні аспекти проблеми формування, розвитку ціннісних орієнтацій розглянуто та проаналізовано за різними напрямками: аксіологічним (О. Булінін, В. Гриньова, М. Нікандров, В. Повзун, А. Серій, В. Сластьонін, Т.Смирнова та ін.

Роль та вплив цінностей та ціннісних орієнтацій на становлення особистості висвітлені в працях Є. Барбіної, І. Беха, А. Богуш, М.Боришевського, В.Бутенка, Т. Бутківської, І. Зязюна, Л. Крицької, Л.Ломако, Л. Савченко, В. Струманського, Р. Скульського, І. Тараненко, Л. Хомич та ін.

Так, В. Тугарінов у своєму дослідженні говорить, що цінність несуть ті явища (чи сторони, властивості явищ) природи та суспільства, які корисні, потрібні людям історично визначеного суспільства чи класу в якості дійсності, цілі, ідеалу [8]. З даного визначення виходить, що цінністю може бути не тільки те, що існує, але й те, що ще необхідно здійснити, за що потрібно боротися. В якості критерію цінності В. Тугарінов виділяє корисність. Отже, В. Тугарінов трактує цей феномен у трьох варіантах:

- 1) цінність як значущість, корисність предметів та явищ;
- 2) цінність як ціль, ідеал;
- 3) цінність і як значущість, і як ідеал.

Близьким до даного розуміння феномену філософії є О. Дробницький. „Явище цінності виникає за умов протиріч між уже досягнутими потребами; виниклою необхідністю... з одного боку та існуючою дійсністю, яка на даний момент ще не дозволяє зразу і повністю вирішити ці проблеми з іншого боку” – зазначає О. Дробницький [1, с.7]. Відповідно, ці протиріччя А. Здравомислов підкреслює, що тільки духовні прагнення, ідеали, принципи, норми моралі і є сферою цінностей. Цінності в його концепції виступають як особливі продукти духовної діяльності людини, у ході яких певним чином перетворюються та демонструються соціальні властивості речей [1, с.65].

Аналіз проблеми цінностей призводить К. Роджерса до чотирьох припущень: 1) ціннісний процес як частина життя людини має органічну основу, базується на довірі людини до мудрості цілісного Я, а не якоїсь його частки; 2) ефективність цього процесу прямо пропорційна відкритості людини своєму внутрішньому досвіду; 3) чим більша відкритість людей їх

внутрішньому досвіду, тим більшою є спільність їх цінностей; 4) загальні для всіх людей цінності гуманістичні та конструктивні. Роджерс вважає, що універсальні цінності дійсно існують, однак вони знаходяться у самій людині, тому їх не можна дати, а можна лише створити умови для їх розвитку [1].

Таким чином, цінність як аксіологічна категорія має багаторівневу структуру. Загальним, об'єднуючим є той факт, що цінності відображають світ людини, його культуру. Цінності можуть існувати як суб'єктивні, що відображаються у свідомості людини. Діалектика даної аксіологічної категорії показує, що в Історії розвитку суспільства вищою цінністю стає людина як особистість, як самоціль суспільного розвитку.

Експериментальне дослідження було проведено на базі студентів I - II курсу Криворізького державного педагогічного університету, спеціальність українська мова та література, в опитуванні приймало участь 33 студента.

Аналізуючи відповіді на запитання анкети „Чим приваблює Вас вища освіта” студенти педагогічного вузу на перше місце ставлять можливість отримати професію яка мені цікава 72,7%, на друге – можливість найбільш повно реалізувати свої здібності 54,5% на третьому місці 53,1% можливість стати освіченою людиною, на четвертому можливість спілкування з цікавими людьми 30%. Наміри студентів працювати за спеціальністю у держсекторі виказали лише 21,2% майбутніх педагогів. 15% студентів педвузу планують навчатися в аспірантурі. Бажають отримати другу вищу освіту та працювати за спеціальністю у не державному секторі 12%, багато студентів не пов'язують свою роботу з отриманою спеціальністю, бажають займатися чим завгодно тільки добре платили та чим завгодно тільки б не бути безробітним. Прагнуть продовжити навчання за кордоном 3%.

З метою визначити проблему формування ціннісних орієнтацій у шкільній практиці, ми спостерігали, опитували шкільних вчителів. У ході експерименту вивчався досвід роботи вчителів школи, а також проводилося опитування вчителів, яке показало, що на уроках вони рідко акцентують увагу на розвиток загальнолюдських цінностей особистості, пояснюють це браком часу. Частина вчителів(21%) використовують навчальний матеріал предмета для показу, аналізу й синтезу ситуацій „добро – зло”, „прекрасне – огидне”, „щедрість – жадібність”, „життя – смерть”, „справедливість – несправедливість”.

Учителі наголошують на тому, що проблема загальнолюдських цінностей пов'язана з соціальною сферою суспільства, економікою країни.

Учителям більше уваги треба приділяти роботі з розвитку загальнолюдських цінностей з такого напрямку, як проблемний виклад знань, виконанню учнями самостійних завдань, використанню дидактичних ділових, рольових ігор, спеціально створених ситуацій.

Аналіз спостережень показав, що викладачі вищих навчальних закладів мало, та не завжди вчасно використовують на заняттях, такі ситуації, які б формували загальнолюдські цінності. Через те, у студентів переважає низький та середній рівень сформованості цих понять; низький рівень пізнавального інтересу до предмета, переважають задовільні і незадовільні оцінки. Спостереження за студентами доводять, що загрозою для них є ще й психологічне налаштування: песимізм, прагнення жити сьогодишнім днем, відсутність наполегливо вчитися. Виходом з цієї ситуації, на наш погляд, є перегляд всіх навчальних програм та орієнтація на формування ціннісних парадигм виховання.

Проведений нами експеримент показав, що використання ситуацій та завдань з формування загальнолюдських цінностей на заняттях з курсів „Вступ до спеціальності” та „Педагогіка” підвищує якість знань, викликає цікавість до предмету, приводить до прояву між особистих відносин типу „вчитель-учень”, „учень-вчитель”, знімає напругу і робить атмосферу занять психологічно більш легкою і невимушеною.

Під час використання на заняттях ситуацій, завдань на визначення загальнолюдських цінностей студенти повинні були уважно слідкувати за ходом думок своїх одногрупників, ставити питання, щоб підтримати хід розмови. Від них вимагалось виявлення засвоєних знань та обґрунтування, прояв загальнолюдських цінностей.

Студенти стали більш терплячими, щирими, гуманними. Відповіді на заняттях стали більш розширеними, вагомими. У більшості студентів виник інтерес до читання. Дані досліджень свідчать про те, що введення в навчальний процес ситуацій, які розкривають поняття „добро-зло”, „справедливість – ганьба”, „любов – ненависть” - сприяють зросту загальнолюдських цінностей студентів, допомогли підвищити пізнавальну активність. Примножилась кількість студентів, які позитивно почали ставитись до навчання.

Впровадження в практику результатів досліджень, як нам здається, сприятиме більш глибокому і успішному втіленню в життя завдань, відбитих у концепції національної загальноосвітньої школи.

Отже, ціннісні орієнтації визнані ведучими елементами в мотивації

людських вчинків, реалізації програм з поведінки, при цьому навіть діагностуються механізми їх зародження та формування. Слід відмітити, що у структурі особистості місце ціннісним орієнтаціям відводиться у спрямованості, відмічений безпосередній зв'язок з іншими компонентами особистості. Ціннісна орієнтація є елементом структури особистості, який функціонує на свідомому рівні.

На підставі аналізу філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної літератури можна зробити висновок, що ціннісні орієнтації – це вибіркова, відносно стійка система спрямованості особистості, зорієнтована на певні соціальні цінності, яка формується у діяльності людини.

Молодь є найбільш сприятливою категорією населення до процесів трансформації суспільства. Аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок що більшість студентів орієнтована на індивідуалізм, не орієнтована на допомогу від держави. Тому потрібне коригування виховної роботи серед молоді. Подальшу свою роботу ми бачимо у з'ясуванні мотивів студентів.

Список використаних джерел

1. Анненков В.П. Психолого-педагогічні особливості формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді в умовах промислово економічного коледжу: Дис...канд. пед. наук: 13.00.05; 13.00.01. – К., 1996.- 136с.
2. Брожик В. Эстетика на каждый день. – М.: Знание, 1991. -208с.
3. Вієвська М.Г., Савченко Л.О. Студент ХХІ століття.- Кривий Ріг //Збірник наукових праць .-№7.-2004.-С.3-7.
4. Кон И.С. Как построить своё "я" - М.: Просвещение, 1991. - 115с.
5. Новикова С.В. Ценносные ориентации студентов педагогического вуза в сфере общения и пути их формирования: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01.- К.,1984. -182с.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии.- 2-е изд.- М.: АПН РСФСР, 1976.- С. 253-381.
7. Слостенин В.А., Чижикина Г.И. Введение в педагогическую аксеологию.- М; Академия, 2003.-192 с.
8. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры.- Л.: ЛГУ, 1960.- 156с.

Кругла Ю.О.,
студентка 5 курсу,
Криворізький ДПУ

РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

В статті аналізується значимість розвитку естетичних чувств студентів. Раскрывается значение меры развития эстетического чувства на общественную деятельность будущего учителя технологии.

In this article i analyse the importance of developing of esthetic feelings. The meaning of developing of esthetic feeling for the social activity of future teacher is opening.

Людина не тільки пізнає дійсність у процесах сприйняття, пам'яті, уяви й мислення, але разом з тим і ставиться так чи інакше до тих або інших фактів життя, випробовує ті або інші почуття стосовно них. Таке внутрішнє особисте відношення має своїм джерелом діяльність і спілкування, у яких воно виникає, змінюється, зміцнюється або вгасає. Почуттям називають і патріотизм, багато в чому визначальній позиції людини. Тим же поняттям позначають і скороминуще задоволення, що виникло через те, що після довгого дощу блиснуло сонце.

Почуття - це пережиті в різній формі внутрішні відносини людини до того, що відбувається в його житті, що вона пізнає або робить.

Ми погоджуємося з А.В. Петровським у тому, що „почуття, це один з найбільш яскравих проявів особистості людини, що виступають у єдності з пізнавальними процесами й вольовою регуляцією поведження й діяльності. Зміст почуттів визначає стійке відношення особистості до того, що вона пізнає й робить” [3, с.330].

Утворення зовнішніх почуттів – це результат тривалої біологічної еволюції світу, виникнення і розвиток естетичних духовних почуттів - результат всієї соціальної історії людства. Здатність активно сприймати навколишній світ в формах по-людському розвиненої чуттєвості не є закладеною в нас природою (на відміну від самих органів почуттів), а є продукт культурно-історичний.

Проаналізувавши дослідження Н.П. Волкової ми робимо висновки, що індивід, вступаючи в життя, застає готовим не тільки соціально-економічний лад, але і певну культуру суспільства, матеріальні і духовні цінності. Для нього вони виступають передусім як умова реального буття. Тільки в процесі

практичного привласнення індивідом соціального досвіду, викристалізованого в культурі суспільства, олюднюються його первинні біологічні потреби і почуття, формуються власне людські духовні потреби і здібності. До їх числа належить естетична потреба і естетичне відношення як здатність її задоволення [1, с.122].

Естетична потреба виникає лише при наявності естетичного почуття - цієї основи естетичного відношення до світу. Тобто естетичне почуття - це така духовна освіта, яка означає певний рівень соціалізації індивіда, піднесення його потреб до істинно людських, що є значним фактором естетичного виховання майбутнього вчителя, а зокрема це безперечно є невід'ємною частиною виховання майбутніх вчителів технології.

Потрібно при цьому мати на увазі, що людина не може задовольняти будь-яку потребу, не задовольняючи себе цілісно як особистість. Отже, можна стверджувати, що характер естетичного почуття, його ціннісна орієнтація є найважливішою соціальною характеристикою майбутнього вчителя технології як особистості.

Опосередкованість естетичного відношення попереднім естетичним досвідом людства, зафіксованому в культурі, служить однією з причин спільності естетичного почуття людей. Міра спільності естетичного почуття різна. Характер світовідчуття може бути загальним для цілої історичної епохи.

Також можемо зробити висновки зі статті Л.О. Новек, що існуючі в суспільстві форми естетичного світовідчуття виступають по відношенню до окремого індивіда не у вигляді норм, що приписують певне відношення людини до дійсності, вони швидше приймають значення моделі, на основі якої людина будує власне світосприймання. Від того, який комплекс соціокультурних чинників вплине найбільшим чином на індивідуальний розвиток особистості, залежить якість індивідуального естетичного почуття [2, с.90.]. Таим чином, можемо стверджувати, що міра розвинутої естетичного почуття також індивідуальна і значною мірою залежить від зусиль особистості майбутнього вчителя по оволодінню багатством естетичної культури, виробленої людством. Вона є в той же час і мірою соціалізації особистості. Нерозвиненість естетичного почуття свідчить про низьку духовність людини, про нездатність її піднятися до істинної суспільної данності будь-якого акту життєдіяльності, що є неприйнятним для вчителя взагалі, і для майбутнього вчителя технології зокрема.

Міра розвинутості естетичного почуття істотно впливає на характер і якість суспільної діяльності людини. Найбільш виразно це виявляється в мірі потягу до краси, досконалості, гармонії, що є дуже важливим і необхідним саме для майбутніх вчителів технології, які повинні виховувати естетичні почуття в собі, щоб потім передати їх у навчанні з частинкою своєї душі дітям. Отже, стаючи істотною характеристикою особистості майбутнього вчителя, естетичне почуття накладає відбиток на будь-який акт діяльності людини і його духовне переживання.

Таким чином, естетичне почуття є основним проявом естетичної свідомості, на якій можуть формуватися більш складні елементи його структури, що забезпечують естетичний розвиток і вдосконалення особистості і суспільства в цілому.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Педагогіка.-К.:Видавничий центр «Академія»,2003. - 576с.
2. Новек Л.О. Естетичне виховання у сучасній школі України//Радянська школа. - 1991. - №5. - С.89-93.
3. Петровский А. В. Психология.- М.: издательский центр «Академия», 2002.- 512с.

РОЗДІЛ II. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПІДГОТОВКИ

Антоненко І.І.,
канд.техн.наук, доцент,
Криворізький ДПУ

КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Разработанные учебно-контролирующие программы на базе текстового редактора Microsoft Word и программы тестирования "Ассистент". Применение учебно-контролирующих программ в условиях перехода на кредитно-модульную систему соответственно Болонского процесса оказывает содействие повышению эффективности изучения студентами общетехнических дисциплин.

Developped scholastic-checking programs on the base of text editor Microsoft Word and program of testing "Assistent". Using is didactic-checking programs in conditions of transition on credit-module system accordingly Bulougne process renders the assistance to increasing to efficiency of study by students of technical discipline.

Мета дослідження: розробка і впровадження навчально-контролюючих програм при вивченні загальнотехнічних дисциплін в умовах кредитно-модульної системи навчання відповідно до Болонського процесу.

Перехід на кредитно-модульну систему навчання вимагає розробки відповідної системи контролю знань студентів, удосконалення форм організації навчального процесу з використанням сучасних інформаційних технологій.

Контроль знань студентів дозволяє оцінити ступінь засвоєння матеріалу дисципліни та якості фахової підготовки з метою приведення одержаних результатів до необхідного професійного рівня.

Під системою контролю розуміють періодичність контролю, сполучення форм і методів його проведення, а також методику оцінки знань студентів. До основних дидактичних принципів системи контролю знань відносять: об'єктивність, систематичність, індивідуальність.

Систематичний контроль знань студентів потрібно розглядати як засіб педагогічного керівництва. Тому необхідно раціонально збільшити його періодичність, розумно поєднуючи різні форми контролю.

Відомі слідуючи форми контролю: семінари, письмова контрольна робота, контрольні домашні завдання, колоквиум, звіт з лабораторних робіт, атестація, залік, захист курсових проєктів, самоконтроль, іспит. Чередування форм контролю повинно передбачатися системою контролю, яку необхідно розробити по кожному предмету. В залежності від складності предмету та його практичній направленості форми контролю можуть бути різноманітними.

Треба так вистроїти процес навчання, щоб він мав усі позитивні якості індивідуального навчання, та в той же час був масовим і не вимагав збільшення кількості викладачів.

Відповідно до „Положення про курсові, іспити і заліки” у вузах проводяться заліки, іспити, проміжна та семестрова атестація. За винятком проміжної атестації, яка проводиться один раз, усі інші форми контролю відносяться до підсумкових способів контролю.

Основним ефективним способом поточного контролю загальнотехнічних дисциплін є співбесіда по звітах за лабораторні роботи. Проте співбесіди-звіти на лабораторних заняттях не охоплюють весь курс дисципліни і не створюють умов для систематичної роботи студентів над навчальним матеріалом.

У цих умовах основним методом поточного контролю знань студентів може і повинен стати самоконтроль за допомогою комп'ютера. Впровадження навчально-контролюючих програм дозволяє індивідуалізувати навчання. При цьому швидкість засвоєння інформації залежить тільки від здатності студента. Доведено також, що впровадження комп'ютерної техніки у навчально-виховному процесі вищих освітніх закладів дає змогу посилити активізацію навчальної діяльності [1].

Систематичність контролю дозволяє управляти навчальним процесом в ході семестру і сприяє усуненню недоліків в організації навчального процесу до підсумкових іспитів. Свої відповіді при самоконтролі на поставлені питання студент вводить у контролюючу програму на комп'ютері, який повідомляє йому об'єктивну оцінку знань. При неправильній відповіді студент може самостійно усунути пропуски в знаннях за допомогою навчальної програми, де викладений навчальний матеріал у повному об'ємі. Активізуючи пізнавальну діяльність, комп'ютер забезпечує творчу діяльність при самостійній роботі студентів [2].

Така система самоконтролю дозволяє вирішити задачу якісного вивчення матеріалу в ході семестру.

При вивченні загальнотехнічних дисциплін в педвузах комп'ютерні технології майже не використовуються. Тому виникла необхідність розробки навчально-контролюючих програм з курсу загальнотехнічних дисциплін.

Під час проведення дослідження було з'ясовано, що існуючі навчально-контролюючі програми розроблені для конкретних предметів, є складними у використанні або розраховані на чотириох бальну систему оцінювання знань. Тому виникла необхідність розробки навчально-контролюючих програм з курсу загальнотехнічних дисциплін для педвузів в умовах кредитно-модульного навчання.

При розробці навчально-контролюючих програм з загально технічних дисциплін ми, перш за все, керувалися принципом доступності знань. Складаючи навчально-контролюючі програми з курсів „Теплотехніка”, „Деталі машин”, „Основ взаємозаміни та стандартизації” ми аргументувалися даними про те, що рівень вміння студентів користуватися комп'ютером зовсім початковий. Тому були обрані програми дуже прості у використанні: текстовий редактор Microsoft Word та програма тестування „Асистент”.

Навчальна частина програми включає в себе електронний варіант лекційного матеріалу, доступ до якого студент має у будь-який, зручний для нього час. Простий інтерфейс текстового редактору Microsoft Word, в якому представлений електронний варіант лекцій, дозволяє користуватись інформацією навіть тим студентам, які слабко підготовлені до роботи з комп'ютером, а також дає можливість відтворити будь-який фрагмент навчальної програми на папері. Це дає змогу студентам самостійно опрацювати необхідний матеріал у випадку «прогалин» в знаннях.

Контролююча частина представлена у вигляді тестового завдання. Використання тестування дозволяє вирішити наступні задачі: підвищити індивідуалізацію навчання, забезпечити об'єктивність оцінки знань студентів та здійснити автоматизований контроль знань за допомогою комп'ютера. Тестова система спонукає студента працювати більш регулярно та дозволяє якісно змінити контроль знань студентів, які самостійно можуть вибрати необхідну допомогу електронного підручника навчальної програми.

При визначені критеріїв оцінювання знань студентів на екзаменах викладачі керуються національною чотириохбальною шкалою. Оцінка

„незадовільно” виставляється студентам які мають значні прогалини в знаннях і не можуть продовжувати навчання або приступати до професійної діяльності. Оцінка „задовільно” передбачена коли прогалини в знаннях можуть бути усунені студентом в процесі навчання або праці. Оцінку „добре” заслуговує студент, який показав повне знання навчального матеріалу, але допущена незначна помилка. Оцінка „відмінно” - відповідь свідчить про глибокі знання.

Успішність студентів на заліках оцінюється за двобальною шкалою („зараховано”, „не зараховано”).

Національна оцінка в умовах кредитно-модульної системи навчання підлягає обов'язковому переведенню до шкали ECTS, див. табл.1.

Таблиця 1

Шкала оцінювання знань студентів

За національною шкалою (залік)	За національною шкалою (екзамен)	За шкалою ECTS	Визначення оцінки ECTS
ЗАРАХОВАНО	ВІДМІННО	A	«Відмінно» - глибокі знання, допущена незначна помилка
	ДОБРЕ	B	«Дуже добре» - повні знання допущено кілька незначних помилок
		C	«Добре» - досить повні знання, допущено серйозну помилку
	ЗАДОВІЛЬНО	D	«Задовільно» - прогалини у знаннях, допущено ряд серйозних помилок
		E	«Достатньо» - виконання задовольняє мін. критеріям
НЕ ЗАРАХОВАНО	НЕЗАДОВІЛЬНО	FX	«Незадовільно» - з можливістю повторного складання
		F	«Незадовільно» - з обов'язковим повторним вивченням курсу

При введенні кредитно-модульної системи відповідно до Болонського процесу для здійснення контролю знань студентів використовують 100 бальну шкалу ECTS, яка має 7 оцінок: A, B, C, D, E, FX, F.

В умовах кредитно-модульного навчання та комп'ютерного тестування необхідно також визначитися з оцінкою знань студентів у відсотках або балах. З результатів досвіду педагогічної практики відомо, що

для задовільної оцінки „Е” необхідно знати 0,5-0,75% від повного обсягу матеріалу, що в середньому складає 60% [3]. Для виконання даної вимоги необхідно при тестуванні за шкалою ECTS задавати 10 питань. Тоді для оцінки „А” (відмінно) необхідно дати 10 правильних відповідей, оцінки „В” (добре) – 9 правильних відповідей, оцінки „С” (добре) – 8 правильних відповідей, оцінки „В” (задовільно) – 7 правильних відповідей, оцінки „Е” (достатньо) – 6 правильних відповідей, оцінки „FX” (незадовільно з можливістю повторного складання) – 4-5 правильних відповідей, оцінки «F» (незадовільно з повторним вивченням курсу) – 0-3 правильних відповідей.

При складанні тестів важливим є рішення проблеми правдоподібності неправильних варіантів відповідей. Неправильні варіанти відповідей повинні бути правдоподібними зовнішньо і за змістом. Тож найбільш доцільною структурою при побудові тестів потрібно вважати один варіант правильний, три невірні, за наявності варіанта „правильної відповіді немає”. Використання варіанту „правильної відповіді немає” дозволяє значно ускладнити відгадування студентами правильних відповідей.

При запуску тестової програми можливо задавати питання у випадковому порядку з обмеженням часу відповіді до 10 хвилин. Викладач має можливість оцінити знання студентів як з кожного модулю, так і усього курсу загальнотехнічних дисциплін. Зміст запитань охоплює практично увесь курс і дає змогу об’єктивно оцінити рівень знань студентів як у груповій формі викладачем, так і самостійно для самоконтролю. Математичний апарат контролюючої програми автоматично виконує розрахунок і виставляє оцінку.

Таким чином, використання навчально-контролюючих програм дозволяє активно залучати студентів до навчального процесу, значно покращити засвоєння знань, а також надає можливість контролю ефективності їх засвоєння в умовах кредитно-модульної системи навчання. Досвід застосування навчально-контролюючих програм при вивченні загальнотехнічних дисциплін свідчить про підвищення ефективності підготовки вчителів трудового навчання в умовах входження до Європейського освітянського простору.

Список використаних джерел

1. Завізна Н. Компютеризація освіти з точки зору психолого-педагогічного аспекту. // Рідна школа, 1999. - №11, с.62.

2.Молибег А.П. Программированное обучение. – М.: Высшая школа, 1967. – 197с.

3.Стогний А.А. Основы комп'ютерной грамотности для преподавателей ВУЗов и техникумов. – К.: Вища школа, 1988. – 215с.

Недашковський Ю.В., Кучма О.І.,
доценти, кандидати технічних наук,
Криворізький ДПУ

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ЕЛЕКТРОВИМІРЮВАЛЬНИХ ПРИЛАДІВ

Приведенная методическая последовательность преподавания темы курса электротехники при обучении студентам основам алгоритмизации педагогических задач относительно к технике измерений и электроизмерительных приборов.

Brought methodology of learning the students to bases an algorithm of pedagogical problems for technology of automation, in particular buildings montage schemes on the base and performing the problems with technological contents and with use the between discipline relationships.

Метою роботи є покращення методики викладання теми курсу електротехніки при вивченні електровимірювальних приладів для кращого засвоєння та ефективного поєднання теоретичних знань і практичних навичок.

Вдосконалення сучасної техніки відбувається за рахунок впровадження мікропроцесорної техніки, що в свою чергу призводить до мініятуризації вимірювальних систем. Сучасні інформаційні технології базуються на застосуванні комп'ютерної техніки і супутній їй техніці зв'язку, тобто комунікаційних технологій. Це призводить до необхідності їх вивчення і відповідного застосування. Цей аспект необхідно враховувати під час вдосконалення методів і організаційних форм навчання. Сучасний педагог повинен знати основи алгоритмізації і програмування, володіти комп'ютерною технікою, бути технічно грамотним і здатним самостійно вивчати і застосовувати сучасну вимірювальну техніку та комунікаційну технологію.

Структура діяльності особистості в умовах сучасного суспільного виробництва примушує викладача шукати методи і засоби для повноцінного

розкриття індивідуальності студента відповідно до специфіки предмету, оскільки вивчення теорії предмету і здійснення зв'язку з практикою в процесі навчання – два взаємозв'язані етапи.

Основний недолік вивчення технічних дисциплін зокрема сучасної техніки вимірювань – догматичний характер засвоєння наукових знань значною частиною студентської молоді. Вивчаючи технічний пристрій, призначений для вимірювання певної величини, важливо дати пояснення декільком різним принципам технічної реалізації виробу. Тобто застосовувати форми і методи, які не тільки дають поняття про механізм дії того або іншого пристрою, але і розкривають фізичну суть принципу дії, який може базуватися на різних методах вимірювань і перетворень того або іншого параметра.

Електровимірювальні прилади розрізняють за ступенем точності, за принципом дії і за конструктивним оформленням. Прилади можуть бути щитові, переносного типу, контрольні і реєструючі.

Лабораторну роботу з вивчення магнітоелектричних і електромагнітних приладів доцільно розбивати на дві лабораторні роботи, так як сумісне вивчення приладів різної конструкції різного принципу дії в рамках однієї роботи приводить до того, що студенти переносять особливості приладів одного типу на прилади іншого.

Тему “Електровимірювальні прилади” потрібно починати з роз'яснення вимог, що висуваються до електровимірювальних приладів.

Експериментально легко показати, що включення електровимірювальних приладів викликає зміну режиму роботи кола, а це веде до похибок при вимірюваннях. Для того щоб подібна демонстрація була найбільш наглядна, треба використовувати прилади низької якості або приладами зі штучнопогіршеними якостями, що виконується шляхом послідовного включення з вимірювальним механізмом амперметра невеликого опору (порядку декількох десятків ом) або шляхом паралельного включення з вольтметром, опору, рівного 0,2-0,3 опору вольтметра. Опори монтуються всередині корпусів приладів.

Студенти повинні зрозуміти, що чим менше прилади використовують енергії для своєї роботи, тим менше вони порушують режим роботи кола і тим менші похибки вносять при вимірюваннях. Тому малі особисті витрати енергії є суттєвою перевагою приладу.

Вимога як найменшого споживання енергії приладами відносно до амперметрів виразиться в малому опорі амперметра, так як потужність, що споживається визначається як $I^2 \cdot R$. Ця ж вимога стосовно вольтметра відобразиться у відносно більшому опорі вольтметра, тому що потужність, яку він споживає рівна $I^2 \cdot R = U^2 / R$. Необхідно показати, що якість вольтметра визначається його опором, що припадає в омах на 1 в шкали, а не тільки абсолютною величиною опору приладу. Кращі вольтметри мають 100-200 і більше *ом* на кожен *вольт* шкали.

При розгляді конструкцій окремих приладів не слід обмежуватися переліком деталей і поясненням кінематичної схеми приладу, а розглянути фізичні принципи, що лежать в основі роботи приладу і окремих його вузлів. Наприклад, говорячи про принцип дії вимірювального механізму приладу магнітоелектричної системи, необхідно, не тільки встановити факт обертання рамки зі струмом, але й визначити напрямок обертання, що буде корисно студентам для розуміння правила полярності при включенні приладів цього типу. Обов'язково треба роз'яснити роль пружин у вимірювальному механізмі, спираючись на закон Гука показати, що вони є саме тим вимірювальним елементом, який дозволяє нам судити про величину струму чи напруги. Також слід уважно розглянути фізичні принципи, що лежать в основі конструкції різних демпфіруючих пристроїв. При розгляді конструкцій приладів також слід звертати увагу і на технологію їх виготовлення. Питання про матеріали, що використовуються в приладах можуть бути з'єднувальним ланцюгом не тільки між різними розділами електротехніки, але і машинобудуванням та машинобудуванням. Наприклад, студентам добре відомо, що пружини виготовляють зі сталі, але в приладі використовують пружини з фосфористої бронзи, бо вона має не тільки добру пружність, але й має значно менший електричний опір та практично немагнітна. Таким чином, міжпредметні зв'язки (електрифікація, машинобудування, машинобудування) служать надійною основою для широкої орієнтації у виробництві, стимулює творчий початок і рішення проблем із застосуванням даних різних наук. На міжпредметній основі пошук рішення проблем відрізняється шириною обхвату різних сторін виробництва, його техніки, технології, безпеки, організації і економіки.

Велике значення в розвитку пізнавальної і творчої діяльності в ході трудового навчання має вибір методів форм організації праці учнів, вивчення ними техніки і технології. Так, репродуктивні методи навчання

дають відносно невисокий результат, а пошукові і проблемні – забезпечують розвиток творчості, гнучкість і рухливість пізнавально-трудової діяльності і як наслідок розвивають самостійність мислення і дають вищий рівень знань.

При вивченні конструкцій приладів також треба приділити увагу їх шкалам, так як студенти при виконанні лабораторних робіт часто роблять помилки із невірною зняття показань приладів. Найбільш часто бувають помилки при використанні приладів з нерівномірною шкалою та багатограничних приладів. Характерна помилка при використанні приладу з нерівномірною шкалою є знаходження ціни поділки, що знаходиться між нульовим і першою процифрованою поділкою. Щоб запобігти виникненню цієї помилки необхідно пояснити, що ціна поділки зберігається по всій шкалі приладу, а менше число поділок у першому інтервалі вказує на недоцільність вимірювань до першої процифрованої поділки, через велику похибку вимірювання.

Важливо не упустити роз'яснення поняття чутливості електровимірювального приладу. Вона визначається відношенням лінійного або кутового переміщення покажчика до змінювання вимірювальної величини, що викликала це переміщення і є різною для приладів з рівномірною та нерівномірною шкалами для різних точок шкали.

Перед тим як знайомити студентів з електричними вимірюваннями, необхідно їх ознайомити з похибками, що виникають при вимірюваннях електричних величин: випадкові, або статистичні; похибки, що виникають за рахунок конструкції самого приладу і похибки, що виникають за рахунок використання того чи іншого метода електричних вимірювань.

Формування практичних умінь і навиків – не тільки довгий, але й багатограничний процес, а тому звичайно, він не може бити забезпечений, якщо всі практичні роботи побудувати за одним планом, коли, наприклад, до кожної практичної роботи надається схема електричного кола, яку студент повинен зібрати. Така постановка практичних робіт буде однобокою, і найбільш вірогідно, що якщо в одних роботах студенти збирають за схемою електричне коло, то в других роботах доцільно вимагати від них і самостійного складання схеми або її елементів. В деяких роботах доцільно поставити завдання з підбору (розрахунку) елементів схеми (приладів або опорів), а також зняття схеми електричного кола з вивчаемого пристрою.

Знання, набуті студентами при виконанні робіт попереднього циклу, відповідно повинні бути закріплені в роботах наступного циклу.

Наприклад, якщо в роботах першого циклу студенти навчилися користуватися графіком поправок до вимірювального пристрою, то в наступній роботі необхідно включити пристрої, що мають графік поправок, тобто є необхідність підібрати достатню кількість вправ для закріплення відповідних умінь.

Список використаних джерел

1. Камнев В.Н. Чтение схем и чертежей электроустановок. Учебное пособие для ПТУ.- М.: Высшая школа, 1986.-144с.
2. Агутов П.Р. и др. Связь трудового обучения с основами наук:-М.: Просвещение, 1983.-126с.

Рогозіна О.В.,
канд. пед. наук, доцент
Бердянський ДПУ

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН НА ТЕХНОЛОГІЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ

В статье рассматриваются проблемы формирования творческих способностей студентов при изучении педагогических дисциплин на технологическом факультете.

In article opportunities of formation of creative abilities of students are shown during teaching pedagogical disciplines on technologists by the check faculty.

В епоху глобальних змін складність і неоднозначність процесів, що відбуваються у суспільстві, їх різноманітна спрямованість з особливою гостротою ставлять перед кожною людиною проблему вибору і самовизначення в особистих цінностях, культурі, місця в суспільному житті і професії. За цих умов освіта стає одним з найважливіших чинників прогресу і вчитель як носій загальнолюдських і суспільних цінностей, як творець особистості і транслятор надбань культури минулого в майбутнє через освіту підростаючого покоління, привертає особливу увагу суспільства, науковців і практиків. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні підкреслюється, що головною запорукою успішного виконання місії освіти стає якість підготовки вчителя, його здібність до саморозвитку і самореалізації у професійній діяльності, до продуктивної творчої діяльності в контексті надбань вітчизняної і світової культури. Національне відродження

України, інтеграція її у світове товариство вимагають створення нової системи освіти, спрямованої на формування творчої особистості. Зростаюча потреба суспільства в людях, здатних творчо підходити долюбих змін, нетрадиційно і якісно вирішувати відповідні проблеми, зумовлена необхідністю підготовки людей до життя у швидко змінних умовах. Становлення творчої особистості є одним із основних завдань сучасного навчання.

У Законі України „Про освіту” та „Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті” зазначається, що головна мета шкільної освіти полягає у створенні можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формуванні творчого потенціалу нації.

Стратегія сучасної освіти містить в собі представлення можливості всім тим, хто навчається проявити свої таланти і творчий потенціал. Ці позиції відповідають сучасним гуманістичним тенденціям розвитку вітчизняної школи, для котрої характерною рисою є орієнтація педагогів на особистісні можливості учнів, їх неперервне вдосконалення.

Проблемі творчого розвитку учнів присвячені роботи Ю.О. Грибова, Т.М. Давиденко, Б.І. Коротяєва, А.О. Лука, Б.П. Нікітіна, Б.Г. Яновського, в котрих акцентується увага на таких аспектах проблеми, як визначення засобів підвищення продуктивності творчої діяльності учнів та організації їх спільної творчої діяльності. В роботах інших вітчизняних психологів та педагогів Г.О. Балла, М.І. Махмутова, Т.І. Шамової розглядаються питання організації творчої діяльності учнів за допомогою створення проблемних ситуацій. Автори відмічають недостатню теоретичну розробленість проблеми організації творчої діяльності підростаючого покоління. В експериментальних психологічних дослідженнях Р.М. Грановскої, В.М. Дружиніна, Б.Б. Коссова, О.М. Леонтьєва та ін., розглядаються питання розвитку творчих здібностей людини, особливості їх формування в навчальній та поза аудиторній діяльності. Разом з тим, науковці відзначають, що для забезпечення ефективного просування розвитку творчих здібностей у студентів необхідно засвоювати доступні види творчої діяльності.

Основою для визначення особливостей творчої діяльності юнацтва стали роботи Л.С. Виготського, В.В. Давидова, І.П. Підласого, П. Торренса. Науковцями: Г.С. Альтшуллером, В.І. Андрійовим, Т.О. Барішевою, І.Я. Лернером, П.І. Підкасистим, О.В. Хуторським були визначенні проблеми організації творчих ситуацій та засобів їх рішення за допомогою

евристичних та алгоритмічних методів.

На сьогоднішній день актуальна проблема пошуку засобів розвитку творчих здібностей, пов'язаних з творчою діяльністю студентів як в колективній, так і в індивідуальній формі навчання є пріоритетною. Питанням індивідуального підходу займалися такі вітчизняні методисти та викладачі як Г.С. Альтшуллер, В.О. Бухвалов, О.О. Гін, М.О. Данилов, В.М. Жуковський, В.П. Кузовлев, О.М. Матюшкин, С.Ю. Ніколаєва, Н.К. Скляренко, Г.В. Терехова, І.Е. Унт та іноземні Д. Малкольм, В. Ріндфляйш та ін. Автори визначили, що впровадження цього принципу відбувається за умов інтенсифікації навчального процесу, яка передбачає перебудову традиційних уявлень про вікові інтелектуальні можливості студентів, пошук резервів їх розумового розвитку. Інтенсифікація спрямовує діяльність вчителя на підвищення долі самостійності в навчанні шляхом організації творчої роботи.

Сучасну ситуацію в теорії та практиці можна охарактеризувати утворившимися суперечностями між:

- потребами суспільства в творчо активних людях, здатних систематично, послідовно і якісно вирішувати проблеми, та недостатністю розроблених педагогічних засобів та умов, що підвищують ефективність процесу організації творчої діяльності особистості;
- підвищенням вимог до рівня знань, якими повинен володіти майбутній фахівець, готовністю до їх перетворень і існуючою організацією навчального процесу вищої школи, що не забезпечує достатній рівень творчих здібностей студентів;
- необхідністю об'єктивної оцінки творчої діяльності студентів та недостатньою розробленістю педагогічного інструментарію для оцінювання результатів їх творчої діяльності [1].

На основі визначених суперечностей, аналізу психолого-педагогічної літератури, а також в результаті вивчення досвіду роботи вищої школи була сформована проблема дослідження, що укладається в теоретичному осмисленні педагогічних умов, що забезпечують достатній рівень розвитку творчих здібностей в навчальному процесі вищої школи.

На заняттях з педагогіки на технологічному факультеті ми використовуємо конкретні ситуації, які моделюють типові ситуації реального спілкування на уроках технології. Запропоновані педагогічні ситуації відображають шкільний педагогічний процес. Теми педагогічних

ситуацій конкретизовані і мають особистісно спрямований напрям , наприклад:

”Організація виставки”, „Заочна екскурсія до майстерні „Петриківський розпис”, „Бесіда за круглим столом – прекрасне поряд з нами”, „ Батьківські збори”, „ Мій клас”, „Конфліктна ситуація”, „ Бесіда з активом класу” та ін. Обговорення будь-якої теми потребує розвитку творчих здібностей [2]. В основу нашого дослідження було покладено систему завдань з підготовки майбутнього вчителя до творчої діяльності з учнями й методику проведення, яка ґрунтується на принципах рольової перспективи й моделювання професійних ситуацій. Ми використовували:

1) ігрову діяльність (сюжетно-рольові ігри, ділові ігри, рольові ситуації і т.д.);

2) комунікативну діяльність (діалоги, диспути, навчальні дискусії, комунікативні тренінги та ін.);

3) переконструювання навчального матеріалу;

4) діяльність моделювання, під чим розуміють процес побудови предбачуваного прообразу певного об'єкта з розкриттям його основних властивостей і відношень.

Рольова перспектива забезпечує рефлексивні процеси в ході здійснення різних видів діяльності і слугує механізмом аналізу, комунікації і перебудови стилю діяльності студента. Участь у діяльності, побудованій на принципах рольової перспективи і моделювання професійних ситуацій у вузівському навчанні, програвання різних ролей, які розкривають специфіку педагогічної праці, надають кожному студентові можливість проявити самостійність, активність, творчість.

Використання різних видів завдань, вправ з урахуванням можливостей студентів і характеру їх ставлення до обраної професії сприяло якісній перебудові мотиваційної сфери, закріпленню позитивного ставлення майбутніх педагогів до творчої діяльності.

Аналіз ефективності реалізації системи творчих ситуацій та завдань за умов її функціонування дозволив зафіксувати позитивні кількісні та якісні зміни рівня творчих здібностей студентів.

Після впровадження творчих завдань за заняттях з педагогіки показники розвитку творчих здібностей покращилися, дуже низький рівень зовсім відсутній, а показник високого покращився майже на 50% , середній рівень підвищився з 18,75% до 40,6%. Після експериментальний зріз показав,

що у студентів підвищився рівень показників володіння педагогічною теорією: низький рівень до експерименту складав 43,75% студентів, після експерименту показник зменшився майже на 40%, а саме складає 6,25%.

Результати анкетування показали, що застосування творчих ситуацій, вправ, задач студенти стали краще відноситись до вивчення педагогіки, після експерименту 95% студентів визнали, що в них підвищилася мотивація до вивчення педагогіки, методики викладання технології, з'явився інтерес до матеріалу, що вивчається. Це зумовило появу вищих показників активності на заняттях з педагогіки.

Студенти жваво приймали участь у запропонованій роботі, виражали зацікавленість, швидко виконували завдання, активно приймали участь в бесідах, диспутах та іграх.

Таким чином, отримані результати дають підставу для висновку, що поставлена мета – розробити систему творчих завдань, що орієнтовані на підвищення творчих здібностей студентів досягнена, припущення про ефективність формування творчих здібностей засобами творчих ситуацій та завдань доведена.

Проведене дослідження показало значення впровадження його результатів в практику сучасної вищої школи, але не вичерпує змісту проблеми, що вивчається. На наш погляд чим більше типів педагогічних ситуацій буде розглянуто в ході підготовки майбутніх викладачів технології, тим більше ймовірність, що молоді фахівці на своїх робочих місцях зможуть самостійно справитись з будь-якою реально виниклою педагогічною ситуацією.

Список використаних джерел

1. Лихачов Б.Т. Педагогика : Курс лекций : Учеб. Пособие дл студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК.- ; изд., перераб. и допол. - Юрайт ,2000.-523 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов .- Спб.: Питер , 2001. – 304 с.
3. Рубинштейн С.Л. Принципы творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. – 1986.-№4.–С.101-108.

4. Сисоєва С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учнів: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук 13.00.04 / ПППО АПН України. – К., 1997. – 35 с.

Ящук С.М.,
канд. пед.наук, доцент,
Уманський ДПУ
ім. П. Тичини

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЄКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

В статье раскрывается отличие проектно-технологической системы от конструкторско-технологической и пути ее организации в высшем учебном заведении по подготовке специалистов образовательной отрасли «Технология».

The article deals with the difference of project and technological system from constructor and technological system and the ways of its organization in the higher educational establishment according to specialists training in the educational sphere named "Technology".

Розглядаючи історію розвитку систем трудового навчання, можна відмітити наступні: предметна, операційна, предметно-операційна, операційно-комплексна, система ЦП тощо. Відомо, що різні системи трудового навчання презентують різні дидактичні підходи до формування практичних умінь та навичок.

Традиційно програми з трудового навчання розроблялися на основі предметно-операційної системи, яку називають у літературі системою Акселя Міккільсена, за прізвищем її розробника, або датською системою, за місцем його проживання.

З приводу впровадження тих чи інших систем існують суперечливі думки. Кожна з них знаходила або продовжує знаходити свою нішу у системі трудової та професійної підготовки, оскільки мають певні переваги, завдяки яким знаходила (або знаходить) застосування. Разом з тим кожна з них має певні недоліки.

Майже всі вище зазначені системи трудового навчання мають один істотний недолік: вони не забезпечують обов'язкового залучення учнів до творчої діяльності, повною мірою не сприяють інтелектуальному розвитку особистості школяра, його здібностей та обдарувань.

В той же час якісні зміни в суспільстві диктують необхідність підготовки творчо мислячих людей, які володіють нестандартними поглядами на життєві проблеми, навичками дослідницької роботи, здатних ефективно вирішувати нові завдання. Адже сучасне виробництво, підприємницька діяльність потребують не простих виконавців, а творчих працівників, які проявляють творче ставлення до своєї роботи. Проте, як відомо, творче ставлення не виникає само по собі – його треба виховувати. Виходячи з цього, треба домагатися, щоб у процесі трудового навчання учні не тільки набували певних практичних умінь та навичок, а й здійснювали їх інтелектуальний розвиток, формувалося творче ставлення до праці.

Тому ще в 70-х роках минулого століття була запропонована конструкторсько-технологічна система, яка рекомендувалась для занять у майстернях і за якою учні 5-9 класів, перш ніж виготовляти виріб, беруть посильну участь у його конструюванні та розробці технології. Кілька років навчальна програма будувалася за цією системою. Отже, є деякий практичний досвід, який показує, що включення учнів у творчу технічну діяльність найефективніша за допомогою системи технічних завдань (конструкторських і технологічних).

Нова програма з трудового навчання 5-12 класи (2005 р.) побудована на засадах проектно-технологічної системи, адже її основними розділами є: „Проектування виробів”, „Техніка і технологічні процеси виготовлення виробів із конструкційних матеріалів” та інші.

Необхідно зазначити, що саме в проектно-технологічній системі реалізується ідея органічного поєднання навчання учнів виконанню творчих проектів з навчанням трудових практичних умінь та навичок за допомогою системи навчального предмета.

У чому ж відмінність проектно-технологічної системи від конструкторсько-технологічної? Перш за все, у змісті, структурі та складових кожної з них.

Конструкторсько-технологічна система передбачає включення учнів у творчу технічну діяльність за допомогою системи технічних завдань або задач (конструкторських і технологічних).

Основними поняттями цієї системи є конструювання та технологія. Розкриємо їх сутність детальніше.

В більшості словників конструювання трактується як процес виготовлення певної конструкції, створення чого-небудь. Конструювання – тип специфічної діяльності, який може бути реалізований у різноманітних галузях пізнання, художньої творчості, інженерії, проектуванні. Конструювання пов'язане з розробкою певної конструкції об'єкта або системи, які потім матеріалізуються в процесі виготовлення чи соціальної практики. Воно включає в себе створення варіантів конструкції, розрахунки, операції аналізу та синтезу і ряд інших складових.

Термін „проект” – „progetto” італійською, „projet” французькою, „projet” німецькою та „project” англійською – використовувався для означення освітнього навчального прийому. Звернемося до словників. Одні з них вказують на те, що проект – це кинутий вперед задум, інші – як сукупність документів, як це прототип, ідеальний образ передбачуваного або можливого об'єкта, стан; в деяких випадках – план, задум будь-якої дії тощо.

Термін „проект” часто пов'язують із поняттям „проблема”. Проект як проблема „може означати справжню ситуацію творчості, де людина перестає бути просто власником ідей, відмовляється від свого, приватного, щоб отримати шанс натрапити на щось інше, наповнитися ним, виявити його в своїй творчості” [2]. Розв'язання проблеми передбачає, з одного боку, використання сукупності різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого, - необхідність інтегрування знань, умінь застосовувати знання з різних галузей науки, техніки, технології.

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

Саме таке тлумачення проекту відкриває широкі можливості для його використання в освітньому процесі. Проект – це спеціально організований вчителем і самостійно виконуваний учнями комплекс дій, що завершується результатом, створенням творчого продукту. Щоб домогтися такого результату, необхідно навчити дітей самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, залучаючи з цією метою знання з різних галузей,

уміння прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішення, здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Метод проектів (з грецького – „дослідження”) – система навчання, за якої діти учні набувають знань в процесі планування та виконання завдань-проектів, які поступово ускладнюються.

Очевидно, що перед нами не метод у звичайному, вузькому розумінні цього слова, як спосіб взаємозв'язаної діяльності вчителя і учнів. У свій час американський професор В.Х. Кілпатрик, зазначав, що метод проектів – це сукупність, синтез різних методів навчання.

Метод проектів, як зазначає Є.С. Полат – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технології), що повинна завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим чи іншим чином [2]. В основі цього методу лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання й орієнтуватися в інформаційному просторі. Він завжди передбачає розв'язання проблеми, що вимагає, з одного боку, використання різноманітних методів, з іншого – інтеграцію знань, умінь з різних галузей науки.

Зарубіжні педагоги вважають, що метод проектів полягає у стимулюванні інтересу дітей до навчання через організацію їхньої самостійної діяльності, постановку перед ними цілей і проблем, розв'язання яких веде до появи нових знань та вмінь. У продуктивному навчанні метод проектів використовувався для розвитку творчості, пізнавальної активності, самостійності, побудови індивідуальних освітніх шляхів учнів.

Під методом проектів ми розуміємо такий спосіб організації процесу навчально-трудової діяльності учнів на уроках трудового навчання, що містить сукупність прийомів, операцій оволодіння визначеною галуззю практичних та теоретичних знань, в результаті яких учні створюють вироби, що мають суб'єктивну або об'єктивну новизну і суспільну значимість та виконані під керівництвом вчителя.

Проектування у загальному його розумінні - це науково обґрунтоване конструювання системи параметрів майбутнього об'єкта або якісно нового стану існуючого проекту-прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, стану чи процесу в єдності зі шляхами його досягнення.

Проектування в якості творчої, інноваційної діяльності завжди націлене на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову, яку

виконують протягом визначеного проміжку часу для створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту. Результати проектування повинні бути, так би мовити, „відчутними”, тобто, якщо проект містив теоретичну проблему, то має бути конкретне її вирішення, якщо практичну – конкретний результат, готовий до використання (на уроці, вдома). Діяльність учня повинна орієнтуватися на розвиток мислення, в основі якого лежить особистий досвід. Виготовляючи виріб, учень закріплює знання з математики, фізики, креслення, основ підприємницької діяльності та інших предметів, засвоює принципи набутих умінь та навичок у виконанні технологічних, економічних, міні-маркетингових та інших операцій.

В учнів повинна виробитись і закріпитись звичка до аналізу споживчих, економічних, екологічних і технологічних ситуацій, здатність оцінювати ідеї, виходячи з реальних потреб, матеріальних можливостей і умінь вибрати найбільш вдалий технологічний, економічний спосіб виготовлення об'єкта проектної діяльності, що відповідав би вимогам дизайну. Виготовлення різноманітних виробів, тобто проектів, максимально пов'язаних з життєвими ситуаціями, є найкращим способом привчання до самостійної праці, стимулює пізнавальний, емоційний і моторний розвиток, враховує потреби дітей в залежності від індивідуальних та вікових особливостей, зацікавлення, здібності учнів, дає можливість індивідуалізації та диференціації навчання, розвиває творче мислення, зміцнює в учнів пізнавальну мотивацію, інтегрує шкільні й позашкільні знання.

Основний зміст проектування полягає в конструюванні сукупності засобів, що дозволяють розв'язати поставлені завдання та проблеми, досягти визначених цілей. Ці засоби фіксуються у двох формах: як система параметрів проектованого об'єкта та їх кількісних показників; як сукупність конкретних заходів, що забезпечують реалізацію проектованих показників та якісних характеристик майбутнього об'єкта.

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

Таким чином, в основних, розглянутих нами, визначеннях проектування відзначаються зовсім різні сторони цієї складної діяльності -

від творчого характеру проектування до процесу прийняття рішень, що вимагає вже глибокого психологічного аналізу.

Проектно-технологічна діяльність розглядається нами як обґрунтована і спланована наперед творча навчально-трудова діяльність, яка передбачає обґрунтування, планування, розроблення конструкції, технології, виготовлення та реалізацію об'єктів проектування. Вона спрямована на формування в учнів певної системи творчо-інтелектуальних та предметно-перетворювальних знань і вмінь.

Аналіз вищезазначених понять (конструювання і проектування) дає можливість нам твердити, що перше є частковими по відношенню до категорії проектування, є його складовою частиною.

Здебільшого у словниках технологія визначається як сукупність процесів, правил, навичок, застосовуваних при виготовленні якого-небудь виду продукції в сфері виробничої діяльності.

Проектно-технологічна система характеризується творчою діяльністю, кінцевим результатом якої є розроблення і виготовлення творчого проекту. Творчий проект – це навчально-трудова завдання, що активізує діяльність учнів і в результаті якої ними створюється продукт, що володіє суб'єктивною, а інколи й об'єктивною новизною.

Реалізація в загальноосвітній школі нової програми вимагає й якісної підготовки майбутніх учителів трудового навчання. З цією метою на технолого-педагогічному факультеті Уманського педуніверситету на другому курсі введено спеціальний курс „Теорія і методика проектно-технології”, в курс методики трудового навчання внесено певні корективи, що пов'язані з розкриттям методики навчання учнів 5-9 класів проектуванню та виготовленню виробів з деревини, металу, текстильних матеріалів тощо. Викладачами розроблені методичні рекомендації, підготовлено колективну монографію „Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика”.

Спецкурсом передбачається вивчення таких тем: “Зміст та структура проектно-технологічної діяльності”, “Історія становлення і розвитку методу проектів в зарубіжній та вітчизняній теорії і практиці”, “Етапи проектно-технологічної діяльності”, “Оформлення звіту по виконання об'єктів проектування” тощо. Вивчення цих тем майбутніми вчителями трудового навчання допомагає більш глибоко і ефективно впроваджувати у свою практику нову навчальну програму, що базується на засадах проектно-

технологічної системи. Теми, що розглядаються спецкурсом, зокрема, “Зміст та структура проектно-технологічної діяльності” передбачають вивчення суті проектно-технологічної діяльності, понять „проект, проектування, технологія та діяльність”, також в достатній мірі розкривають структуру проектно-технологічної діяльності. Тема “Етапи проектно-технологічної діяльності” має на меті ознайомлення студентів в методичному плані з послідовністю виконання творчих проектів. На інших лекціях студенти знайомляться з правилами підготовки та оформлення звітів під час проектно-технологічної діяльності.

Студенти, крім теорії, ще й практично вчаться розробляти творчі проекти в процесі обробки металу, деревини, текстильних матеріалів та харчових продуктів під час практичних занять. Зазнали змін і технологічні практики на другому та четвертому курсах, що проводяться на базі навчально-виробничих майстерень факультету.

На випускному курсі студенти демонструють свої проекти на виставці творчих робіт, що традиційно проводиться перед державними екзаменами і засвідчує готовність майбутніх спеціалістів до реалізації нової навчальної програми.

Список використаних джерел

1. Державні стандарти базової і повної середньої освіти / Проект. Освітня галузь „Технологія” // Сільська школа України. – 2003. - №6. – С.34-36.
2. Полат Е.С. Метод проектів на уроках іноземного мови // Іноземні мови в школі. – 2000. - №2. – С. 3-10.
3. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика: Монографія / Бербец В.В., Бербец Т.М., Дубова Н.В. та інші: За заг.ред. О.М. Коберника. – К.: Наук. світ, 2003. – 172с.

Мишеніна Т.М.
канд.філол.наук,
доцент,
Криворізький ДПУ

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ “УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)”

В статье рассматриваются некоторые вопросы усовершенствования и развития коммуникативной компетентности на примере анализа простого предложения, осложненного деепричастным поворотом; анализируются особенности функционирования единиц в тексте. Для лучшего усвоения темы автор предлагает систему вопросов и упражнений, дает методические рекомендации относительно проведения практического занятия в условиях кредитно-модульной системы.

The peculiarities deals rattle some aspects of communication skills development of simple sentence complicated by Participle construction functioning in the text; the peculiarities of in this article as example of the analysis. The author suggests the system of leading and answers for these questions, gives methodical recommendations for conducting the praticat lesson. And all this is for good learning the theme in conditions of credit-module system.

Глибокий гуманістичний зміст української культури, її значення для творчого самоусвідомлення багатьох поколінь українського народу в національному саморозвитку та світовій цивілізації зумовили об'єктивне перетворення її на цілісну систему духовного світу українців. Зміст культури відповідно виявляється у формі суспільної свідомості – науці й освіті.

Концепція гуманітарної освіти ХХІ століття передбачає викладання дисциплін, курс яких спрямований на формування національно свідомої, духовно багатї мовної особистості з належним рівнем комунікативної компетенції, що передбачає наявність знань про мову, її граматичну структуру і словниковий склад, історію і закони її розвитку; уявлення про роль мови в ментальності українського народу, у його суспільному житті, розвитку інтелекту людини. Для сучасної вищої школи пошук нових інформаційних технологій, форм, методів і засобів організації мовної освіти є досить актуальним, оскільки спеціальні курси відіграють визначальну роль у професійній підготовці вчителів. Безумовно, мовна освіта має стати невід'ємною складовою фахової підготовки, оскільки зміст поняття інтелігентне мовлення розкриває погляд на мову як творчу практику

індивідів, що, спілкуючись між собою, зберігають у ній культуру попередніх поколінь і розвивають її відповідно до надбань цивілізації.

Курс “Українська мова (за професійним спрямуванням)” покликаний озброїти майбутніх педагогів методикою комплексного аналізу текстів різного функціонального призначення, формувати мовленнєву компетентність, що виявляється у розвитку культури спілкування студентів. В умовах кредитно-модульної системи можна досягти високого рівня мовної освіти у процесі вивчення дисципліни при вирішенні таких завдань: раціональний поділ навчального матеріалу дисципліни на модулі та перевірка якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля; стимулювання систематичного самостійного навчання студентів протягом семестру; виявлення та розвиток творчих здібностей студентів; застосування текстоцентричного принципу навчання мови.

З огляду на це модуль курсу доцільно будувати у вигляді окремих практичних занять, структурними елементами яких є мета, компоненти змісту та список рекомендованої літератури. Практичні заняття складаються з окремих блоків: теоретичного, практичного (поточний контроль), блоку індивідуальних завдань, а також запитань і завдань для самоконтролю.

За навчальним планом дисципліна “Українська мова професійного спрямування” вивчається на першому або другому курсі вузів, оскільки має перспективу реалізації на старших курсах, а також повинна спиратися на базові знання, одержані студентами у школі.

У процесі спілкування активно використовують синтаксичні побудови, до яких зараховують просте речення, ускладнене дієприслівниковим комплексом. Мета вивчення цих конструкцій – уміти характеризувати семантико-синтаксичні і функціональні особливості дієприслівникових комплексів на матеріалі прикладів, дібраних із текстів різної стилістичної приналежності; формувати синтаксичні вміння і навички у студентів у процесі вивчення речень, ускладнених дієприслівниковим зворотом.

Теоретичний матеріал до теми, винесений на самостійне опрацювання, подається у вигляді схем, узагальнених таблиць, що, у свою чергу. Дає можливість студентам зосередити увагу на складних випадках правопису слів, основних правилах пунктуації. Після вивчення теоретичного матеріалу здійснюється поточний контроль – “перевірка розуміння та засвоєння програмного матеріалу, виконання вправ та самостійних завдань” [2, с. 4].

Рівень засвоєння теоретичного матеріалу визначається якістю виконання завдань і відповідей.

У поданому тексті виділіть речення, ускладнені дієприслівниковим зворотом, дайте відповіді на питання: класифікуйте фактичний матеріал (вид, час); розгляньте типи пропозицій та їх репрезентації у простому реченні, ускладненому дієприслівниковим зворотом (семантичний план речення); визначте валентний потенціал вторинних предикатів – дієприслівників; з'ясуйте особливості комунікативної організації речень з напівпредикативними дієприслівниковими конструкціями (позиція в реченні); виявіть кореферентні співвідношення речень, ускладнених дієприслівниковими зворотами, з іншими типами синтаксичних одиниць (дериваційні відношення, що зумовлюють кореляцію з членами простого речення; підрядною частиною складнопідрядного речення); поясніть пунктограми в реченні, ускладненому дієприслівниковим зворотом (уживання розділових знаків).

Яскравим прикладом тематичного тексту може бути Акт незалежності України: Виходячи із смертельної небезпеки, яка нависла над Україною у зв'язку із державним переворотом в СРСР 19 серпня 1991 року, Продовжуючи 1000-літню традицію державотворення в Україні, Виходячи з права нації на самовизначення, передбаченого статуту Об'єднаних Націй та іншими міжнародно-правовими документами, Здійснюючи декларацію про державний суверенітет України, Верховна Рада УРСР урочисто проголошує незалежність України та створення Самостійної Української держави – України.

Відповідно до положень дериваційного синтаксису синтаксичні одиниці в українській мові перебувають у дериваційних відношеннях. Формальний зв'язок базової і похідної синтаксичних одиниць полягає в спрощенні формально-граматичної структури базової одиниці, чому сприяє структурна редукція компонентів та перебудова синтаксичних зв'язків [3, с. 3]. Такий підхід до розв'язання центрального питання дериваційного синтаксису дав змогу встановити відношення похідності між синтаксичними одиницями одного рангу: або реченнями, або словосполученнями, а також між синтаксичними одиницями різних рангів: реченнями і словосполученнями або реченнями і синтаксемами.

Кореферентні співвідношення є реалізацією дериваційних відношень синтаксичних одиниць. Окремий тип кореферентних співвідношень на рівні

головних і другорядних членів простого речення (додатків, обставин (часу, місця, цілі, мети, допусту, умови) становлять співвідношення синтаксем із дієприслівниками: Утім головне – щоб, поспішаючи з прийняттям вельми актуальних законів, не сталося так, як у тій народній приказці, у якій один дрова рубає, а в іншого тріски по голові б'ють // Утім головне – щоб у поспіху прийняття вельми актуальних законів не сталося так, як у тій народній приказці, у якій один дрова рубає, а в іншого тріски по голові б'ють; Чотири роки тому облаштували власну студію звукозапису, а минулого року стали піснярами революції, з Майдану покрокувавши в “Євробачення” // Чотири роки тому облаштували власну студію звукозапису, а минулого року стали піснярами революції і покрокували з Майдану в “Євробачення”.

Доцільним при спостереженні над структурно-семантичними особливостями речень з дієприслівниковим комплексом буде завдання на перебудову складнопідрядного речення: замініть складнопідрядні речення простими, ускладненими дієприслівниковим зворотом (Надмірне регулювання цін – це саме та претензія, яку висловлювали Європейський Союз і США, коли розглядали (розглядаючи) питання щодо надання Україні статусу з ринковою економікою); Україна зможе розвинути власну конкурентноспроможність та інтегруватися у глобальну економіку, якщо буде навчатися (навчаючись) на досвіді країн-сусідів).

Методична робота над виробленням синтаксичних умінь і навичок передбачає використання вправ на утворення дієслівних форм – дієприслівників у синтаксичній конструкції або введення дієприслівників у речення.

Від поданих дієслів утворіть різні форми дієприслівників, складіть із ними речення: зрозуміти, досліджувати, виконати, виконувати, розв'язати, збалансувати, балансувати, діалогізувати, комп'ютеризувати, оперувати.

Від дієслів, що в дужках, утворіть дієприслівники. Поставте розділові знаки: Близько 26 мільйонів китайців живуть в умовах “абсолютної бідності” (одержувати) менш як 80 доларів на рік; (Обговорювати) проблему народні депутати відзначили, що після приходу в ФДМУ В.Семенюк відбуваються суттєві зміни; Кожні 12-15 років Генеральна Асамблея повинна переглядати членство (усувати) держави, чий внесок у діяльність ООН буде визнаний незадовільним.

Досконале мовлення характеризується комунікативними ознаками – правильністю, точністю, логічністю, виразністю, образністю. Синтаксична норма відображає логічний закон побудови синтаксичної конструкції. З погляду структурно-семантичної будови дієприслівники кваліфікуються як другорядні присудки, оскільки напівпредикативний зв'язок виражає додаткову предикацію за допомогою відносного часу, модальності і персональності [5, с.69]. Отже, напівпредикативні дієприслівникові комплекси – це відносно самостійні, цілісні синтаксичні єдності, оформлені за певною граматичною схемою; за своєю будовою та змістом вони відповідають двочленному реченню, оскільки зберігають ознаки предикації. Причиною порушення логіки при побудові речення із дієприслівниковим комплексом може бути вживання суб'єкта дії у непрямому відмінку. З огляду на це доцільним буде використання речень на редагування.

У яких реченнях дієприслівниковий зворот ужито недоречно? Відредагуйте речення. Дайте коментар: Перебуваючи в пошуках свого нового обличчя, Україні необхідно спрямовувати свою стратегію на побудову правової й соціально орієнтованої держави // Перебуваючи в пошуках свого нового обличчя, Україна повинна спрямовувати свою стратегію на побудову правової й соціально орієнтованої держави; За оперативними даними Мінагрополітики аграріями зібрано 391 тисячу тонн пшениці, скошивши й обмолотивши 167 тисяч гектарів.

Доберіть із різних джерел приклади речень із дієприслівниковим комплексом, де дієприслівник ужито недоречно. Виправіть помилки, дайте коментар.

Завданням підсумкового контролю модулю є підсумкова перевірка засвоєння студентами навчального матеріалу з теми, логіки та взаємозв'язків між окремими його складовими, здатність практично (репродуктивно, конструктивно, творчо) використовувати набуті знання.

Сучасна концепція розвитку освіти у вищій школі тісно пов'язує навчання мови з рівнем розвитку мовленнєвих умінь, сформованості основних чинників мовної компетенції, що забезпечують належний рівень мовної комунікації індивіда в різних життєвих ситуаціях. Аналіз структурно-семантичних особливостей простого речення, ускладненого дієприслівниковим комплексом, з'ясування їх ролі в мовній організації тексту сприятиме формуванню комунікативної компетентності студентів,

допоможе удосконалити навички побудови власних одиниць, стилістично довершених текстів.

Список використаних джерел

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. – Львів: Світ, 1990. – 232с.
2. Вернидуб Р.М. Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу в Національному педагогічному університеті ім. М.П.Драгоманова. – К.: НПУ, 2004.
3. Городенська К.Г. деривація синтаксичних одиниць / АН України. Ін-т мовознавства; Відп. ред. І.Р.Вихованець. – К.: Наук. думка, 1991. – 192 с.
4. Мацько Л.І., Кравець Л.В. Культура української фахової мови: Навч. посіб. – К.: ВЦ “Академія”, 2007. – 306 с.
5. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. – Учпедгиз, 1965. – 620 с.
6. Шевчук С.В., Лобода Т.М. Практикум з української мови: Модульний курс: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 326 с.

Ігнатенко Г.В.,
канд. пед. наук, доцент,
Глухівський ДПУ
ім. О. Довженка

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ „ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА”

В статье рассматривается проблема определения способов формирования педагогической компетентности у будущих мастеров производственного обучения и преподавателей спецпредметов. Анализируются подходы ученых к определению компетентности. Подчеркивается, что обеспечивает формирование педагогической компетентности ориентация на модель, которая включает педагогические умения в соответствии с операционными функциями педагога.

The problem of determination of ways of forming pedagogical competence for future masters of production study and teachers of the special objects is examined in the article. Approaches of scientists to determination of competence are analyzed. It is underlined, that

direction on a model, which includes pedagogical abilities from the point of view of basic operating functions of the pedagogies, is providing forming of pedagogical competence.

Основною метою та пріоритетним результатом діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, де здійснюється фахова підготовка інженерно-педагогічних працівників є формування у них педагогічної компетентності. Загалом підготовка компетентного випускника вищого педагогічного навчального закладу – це головний результат його діяльності, це якість вищої освіти. Наразі компетентнісний підхід є базовою ідеєю реформування освіти у країнах Європейського Союзу, стрижневою конструктивною ідеєю неперервної освіти. На це і спрямована державна політика України в галузі освіти.

Компетентнісний підхід – відносно новий погляд на проблеми освітньої сфери, але на основі аналізу доробок вчених, можна стверджувати, що це – стратегічний напрям модернізації вищої освіти.

За словником С.Ожегова, компетентний означає знаючий, поінформований, авторитетний у певній галузі; володіючий компетенцією, тобто колом питань, з якими добре обізнаний [4, 289].

У науковому плані поняття „компетентність” не є однозначним.

Ряд вчених: Н. Бібік, О. Биковська, С. Бондар, Л. Вашенко, А.Вербицький, К. Власенко, М. Євтух, Е. Зеєр, І. Зязюн, Н. Єрмаков, О.Коваленко, Н. Ничкало, І. Родигіна, О. Савченко, В. Сластьонін, Т.Новікова та інші досліджують різні аспекти вказаної проблеми.

У ракурсі нашого дослідження професійна компетентність - це інтегрована характеристика фахових та особистісних якостей спеціалістів, яка відображає рівень знань, вмінь, навичок, досвіду, що є достатнім для здійснення педагогічної діяльності.

В основі компетентності лежить здатність здійснювати професійні компетенції.

Е. Зеєр виділяє наступні основні компетенції педагогів:

- соціальна - здатність взяти на себе відповідальність, уміння кооперувати і співпрацювати, толерантність до різних віросповідань та етнокультур, співставлення особистих інтересів із суспільними;

- комунікативна, визначається володіння мовами, а також засобами Інтернет комунікацій, електронно-обчислювальними машинами;

- соціально-інформаційна, ознаками якої є володіння інформаційними технологіями, критичне ставлення до соціальної інформації, що поширюються засобами масової інформації;

- когнітивна – здатність постійно підвищувати освітянський рівень, потреба в актуалізації та реалізації свого особистісного потенціалу, здатність самостійно набувати нові знання та вміння, здатність до саморозвитку;

- спеціальна – здатність самостійно виконувати професійну діяльність, здійснювати самооцінку.

Модель випускника вищої школи, як правило, включає дві складові:

- професійні знання, вміння, навички;

- особистісні якості.

Поняття педагогічної компетентності інтегрує в собі ці складові.

Формування компетентного педагога, який здатен мобілізувати отримані фахові знання в умовах навчально-виховного процесу, здійснюється упродовж усього терміну навчання. Вивчення ж психолого-педагогічних, фахових дисциплін є основою для формування компетенцій педагогічного працівника. Наше дослідження спрямоване на визначення місця курсу „Професійна педагогіка” у фаховій підготовці компетентних педагогічних кадрів для системи професійно – технічної освіти.

Курс „Професійна педагогіка” є профілюючим у системі психолого-педагогічної підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання, інженерів-педагогів і є основою для їхньої подальшої фахової підготовки.

Основна мета курсу – формування у майбутніх інженерно-педагогічних працівників системи знань і умінь, необхідних для успішної фахової діяльності у професійно-технічних закладах освіти, проектування подальшого професійного саморозвитку.

Завдання курсу:

- актуалізація і конкретизація знань, що попередньо набули студенти при вивченні циклу психолого-педагогічних дисциплін;

- формування практичних умінь та навичок взаємодії з учнями професійно-технічних навчальних закладів;

- підготовка майбутніх майстрів виробничого навчання, інженерів-педагогів до здійснення виховного процесу у професійно-технічних закладах освіти;

- формування базових знань і умінь, що є необхідними для засвоєння методичних курсів професійного спрямування;

- закріплення вмінь творчо підходити до розв’язання конкретних педагогічних проблем.

Узагальнюючи різні підходи сучасних науковців, доцільно виділити орієнтир у процесі вивчення курсу на модель, що відображає педагогічні уміння з точки зору основних операційних функцій педагога професійно-технічної освіти.

На наш погляд, у процесі вивчення професійної педагогіки забезпечує формування педагогічної компетентності спрямованість на:

1. Гностичні уміння, тобто пізнавальні уміння засвоєння суспільно-економічних, психолого-педагогічних, предметних знань, їх аналіз, співставлення з педагогічною практикою, власним досвідом.

2. Ідеологічні уміння – соціально-важливі уміння проведення виховної роботи серед учнів.

3. Організаційно-педагогічні уміння – загальнопедагогічні уміння планування та здійснення навчально-виховного процесу.

4. Дидактичні уміння – загальнопедагогічні уміння визначення триєдиної мети, найбільш оптимальних форм, методів, засобів навчання, конструювання педагогічних ситуацій, прогнозування ефективності навчально-виховного процесу.

5. Організаційно-методичні уміння – уміння формування мотивації учіння, організації навчальної діяльності учнів, встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин з учнями.

6. Комунікативно-режисерські уміння – загальнопедагогічні уміння, перцептивні, експресивні, сугестивні, ораторські уміння в області педагогічної режисури.

7. Рефлексивні вміння – здатність до самопізнання, самооцінка професійної діяльності.

8. Інформаційні комунікаційно-технологічні уміння – вміння пошуку, обробки інформації, вміння настройки інтерфейсу користувача, робота з файлами тощо.

Робочою програмою курсу „Професійна педагогіка” передбачені лекційні, практичні заняття, виконання курсової роботи, метою якої є систематизація набутих знань з психолого-педагогічних дисциплін, поглиблення умінь поєднувати знання основ теоретичних досліджень з педагогічною практикою, набуття досвіду самостійної науково-дослідної роботи.

Діагностика навчальних досягнень студентів з предмету здійснюється при поточному та заключному контролі. Вивчення курсу триває два семестри.

Для запровадження рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень нами був апробований підхід, за яким у процесі навчальної роботи студенти мали змогу набирати як основні бали, що визначались якістю ведення конспектів, рівнем виконання завдань, тестуванням, так і додаткові (заохочувальні), за якими враховувались активність на заняттях, підготовка та захист рефератів, доповіді на наукових конференціях, участь у позаурочних заходах з предмету тощо. Кожен із студентів мав робочий зошит для поточного та підсумкового тестування.

При вивченні курсу передбачалось виконання студентами практичних завдань не тільки репродуктивного, але й творчого характеру. За даним підходом враховувались міжпредметні зв'язки з дисциплінами психолого-педагогічного циклу та циклу професійної підготовки.

Наприклад, при вивченні теми „Професійна педагогіка як галузь педагогіки” пропонувалось проаналізувати варіанти співвідношення компетентності і компетенції та надати практичні рекомендації за умов:

- компетентність нижче компетенції;
- компетентність відповідає компетенції;
- компетентність перевищує компетенцію;

При ознайомленні з історією розвитку професійно-технічної освіти в Україні пропонувалось дослідити історію виникнення та розвитку закладів професійної освіти певної місцевості. Вивчаючи зміст освіти у професійно-технічних навчальних закладах студенти на основі аналізу навчального плану знаходили співвідношення часу, що відводиться на теоретичне навчання, до часу, що відводиться на виробниче (практичне) навчання та співвідношення кількості навчальних годин, що відводяться на вивчення загальноосвітньої і професійно-технічної підготовки, обґрунтовували свої висновки щодо доцільності чи недоцільності даного співвідношення. При ознайомленні з методами професійного навчання наводили приклади ефективних шляхів поєднання словесних і наочних методів у професійному навчанні. Вивчаючи тему „Діагностика якості професійного навчання”, студенти мали навести приклади тестів для контролю навчальних досягнень учнів професійно-технічного навчального закладу із спец. предметів.

Розкриємо зміст підготовчої роботи на прикладі останнього з наведених завдань. Переваги тестування у процесі контролю навчальних досягнень учнів це – простота проведення і обладнання; безпосередня фіксація результатів; економія часу; можливість як індивідуального, так і групового використання; зручність математичної обробки. Але тестування має й свої недоліки, зокрема, зміст тестових завдань можуть містити елементи підказки; за обсягом тестові завдання можуть бути непомірно звантажені тощо.

У педагогічній практиці професійно-технічних навчальних закладів, як правило, використовуються тести різних типів тому майбутнім інженерно-педагогічним працівникам пропонуються приклади тестів у залежності від завдань (питань) та вимоги до їх складання:

1. Тест нагадування, при якому учні повинні як відповідь на питання привести який-небудь факт.

Наприклад: „Які види технічного обслуговування автомобілів розрізняють за періодичністю, переліком і трудомісткістю виконуваних робіт?“

Правила складання:

- завдання ставиться прямим запитанням;
- запитання формулюється у вигляді простого речення;
- відповідь має бути короткою, однозначною.

2. Тест доповнення, при якому в реченні залишають місце, відмічене крапками. Учень повинен обрати із запропонованих варіантів слово чи число, яке і було пропущене у реченні.

Наприклад, „Кут розвалу керованих коліс, що утворюється між площиною колеса та вертикальною площиною, паралельною поздовжній осі автомобіля, для автомобіля ГАЗ-53А складає...“

- 0 градус \pm 30 хвилин,
- 1 градус,
- 1 градус 30 хвилин.

Правила складання:

- питання повинні бути зрозумілими;
- пропущені дані не повинні спотворювати зміст речення;
- пропущене слово повинно бути істотним, ключовим;
- можлива тільки одна однозначна відповідь.

3. Альтернативний тест, у якому учень повинен вирішити вірним чи невірним є твердження .

Наприклад, „За характером взаємодії коліс і кузова під час руху автомобіля підвіски поділяють на жорсткі і залежні .”

- так;

- ні.

Правила складання:

- не можна користуватися словами, які підказують правильну відповідь (наприклад: всі, деякі тощо);

- правильні і неправильні твердження необхідно давати вперемішку, щоб у порядку їх розташування не було закономірності;

- твердження повинно бути явно правильним або неправильним.

4. Вибірковий тест. Учень повинен з кількох відповідей обрати правильну і позначити її.

Наприклад, „До якого класу належить легковий автомобіль, у якого робочий об'єм циліндра двигуна дорівнює 1,2 л ?”

- особливо малий,

- малий,

- середній,

- великий,

- найвищий.

Правила складання:

- кількість варіантів відповідей повинна бути не менше чотирьох;

- правильні відповіді повинні знаходитися на будь-якому місці, а не тільки на першому чи останньому;

- правильна відповідь не повинна бути набагато достовірніша за інші, а неправильні варіанти абсурдними;

- всі варіанти відповіді повинні бути в одній граматичній формі.

5. Тест відповідності. Учень повинен знайти пов'язані між собою за змістом дані, що знаходяться у двох стовпчиках.

Наприклад, знайти відповідність між цифровими і буквеними позначеннями:

A – слугує для очищення палива і повітря, приготування пальної суміші, подавання її в циліндри та видалення продуктів згорання.

1. Система

охолодження. **Б** – призначається для підтримки оптимального теплового режиму двигуна.

В – забезпечує займання пальної суміші в циліндрах карбюраторного двигуна.

2. Система живлення дизеля. **Г** – забезпечує очищення повітря й палива, впорскування палива в циліндр під високим тиском у дрібно розпиленому вигляді та видалення продуктів згорання.

3. Система запалювання. **Д** – забезпечує змащування тертьових поверхонь двигуна.

Е – забезпечує своєчасне заповнення циліндрів пальною сумішшю і видалення з них відпрацьованих газів.

Правила складання:

- у другому стовпчику повинно бути даних на два чи три більше, ніж у першому;

- один стовпчик повинен складатися із слів, інший – з речень;

- тест має включати від трьох до п'ятнадцяти завдань.

6. Тест ранжування. Учно пропонується певна кількість явищ, величин, тощо, які необхідно розташувати у порядку їхнього зростання чи убуття, зменшення чи збільшення, тобто розташувати за рангом.

Наприклад: „Розташуйте у порядку зростання ефективної потужності двигуна моделі автомобілів – ГАЗ-24, ВАЗ-2107, КамАЗ-5335, „Таврія”, КрАЗ-257Б1.”

Правила складання:

- у тесті не рекомендується використовувати більш семи найменувань.

Ознайомлення студентів з прикладами тестів дозволяє забезпечити успішність виконання студентами запропонованого завдання творчого спрямування на основі міжпредметних зв'язків.

Даний підхід до організації навчального процесу дійсно підвищує зацікавленість студентів, стимулює їх до самостійної роботи, про що свідчать результати анкетного опитування студентів, порівняльний аналіз якості їхньої успішності.

Як показала педагогічна практика, курс „Професійна педагогіка” займає чільне місце у формуванні гностичних, ідеологічних, організаційно-педагогічних, дидактичних, організаційно-методичних, комунікативно-режисерських, рефлексивних, інформаційно-комунікаційно-технологічних умінь, що є важливим фактором у підготовці педагогічно компетентних майстрів виробничого навчання та викладачів спец. предметів.

Педагогічна компетентність – це поняття динамічне. У період навчання у вищих педагогічних закладах вивчення предметів психолого-педагогічного та фахового циклів відіграють суттєву роль у формуванні педагогічної компетентності майбутніх інженерно-педагогічних працівників. Загалом же, систематичне самовдосконалення на основі досягнень теорії і передового педагогічного досвіду основна умова набуття педагогічної компетентності. Орієнтація при фаховій підготовці на компетентнісний підхід майбутніх інженерно-педагогічних працівників системи професійно-технічної освіти забезпечить мобільність педагогічної освіти, підвищить конкурентоспроможність її випускників на ринку праці.

Список використаних джерел

1. Васильев И. Б. Профессиональная педагогика: конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей. 3-е изд., перераб. - Харьков, 2003. 175 с.

2. Закон України «Про професійно-технічну освіту» // На допомогу менеджеру освіти. Частина IV. Професійно-технічна освіта: нормативно правова база. – Тернопіль: ТОКІППО, 2003. - С. 8 - 32.

3. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования . –Екатеринбург: Изд-во Урал. Гос. проф. пед. ун-та, 2000. – 389с.

4. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов/ под ред. Н.Ю.Шведовой. – 21 е изд. перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1989. -924 с.

5. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: Навч.-метод. посібник / Ничкало Н. Г., Зайчук В. О., Розенберг Н. М. та ін.: За ред. Н.Г.Ничкало. - К.: Вища школа, 1994. - 334 с.

Крижанівський М.М.,
викладач,
Криворізький ДПУ

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ВИГОТОВЛЕННЯ НИМИ ВИРОБІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

В статті розглянуті проблеми комплексного підходу при виконанні виробів з елементами декоративно-прикладного мистецтва.

In article problems of the complex approach are considered at performance of products with elements decoratively an applied art.

Метою статті є розгляд питань формування у студентів вищої школи професійних вмінь створювати елементи декоративно прикладного мистецтва в процесі комплексного вирішення форми.

У теперішній час сучасна педагогічна освіта зумовлює ставити високі вимоги до формування професійних здібностей молоді в процесі оволодіння засадами трудового виховання і навчання, в тому числі засобами мистецтва, як найскладнішого і водночас недостатньо розробленим як у методичному, так і практичному аспектах; вимагає необхідної розробки структури та нових форм трудового виховання; оновлення методів навчання.

На сучасному етапі інтеграції нашої держави до світового співтовариства такі вимоги є актуальними щодо навчального процесу у вищій школі і обумовлені потребою в моральному формуванні гармонійної особистості. В умовах загальноосвітньої школи у виробленні свідомого відношення підлітків до навчання, підготовці їх до вступу в самостійне життя – підвищується ролі трудового виховання в період докорінних перетворень та зростання культурологічної ролі освіти.

Трудове навчання, якому відводиться головна роль у всебічному розвитку особистості, як органічного зв'язку трудового і естетичного виховання, має цілу низку ряд проблем, пов'язаних із вирішенням комплексного підходу до трудового навчання – методологічним принципом організації його виховної роботи є умова всебічного розвитку особистості. На наш погляд, однією з проблем під час виконання елементів декоративно-прикладного мистецтва є недостатньо розроблена методика комплексного вирішення навчального процесу пов'язаного із початковим етапом

виготовлення, який базується на основах малюнку і не допомагає повноцінно вивчати процес побудови форми моделі.

У трудовому навчанні велике значення займають процеси комплексного підходу вивчення дисципліни. У методичній та професійній літературі з праці, декоративно-прикладного мистецтва, малюнку (В.А. Барадуліна, К.М.Кавас, Н.П.Костерін, Е.В. Ріхвк, Б.М. Тимків, А.С. Хворостов) важливе місце приділяється цій проблемі. Але, на наш погляд, недостатньо висвітлюється методика комплексного вивчення процесу виготовлення елементів декоративно-прикладного мистецтва, яка суттєво впливає на формування у студентів професійних здібностей трудового навчання.

У трудовому навчанні на сучасному етапі комплексний підхід є важливою умовою всебічного розвитку особистості. Це практична задача нашого часу, визначаюча важливість і необхідність постійного удосконалення таких важливих складових частин всебічного розвитку особистості, як естетичне і трудове виховання, необхідність їх органічного взаємозв'язку, взаємопроникнення, тісної єдності морального виховання молоді. Суттєве значення у досягненні єдності естетичного і трудового виховання студентів в їх духовному розвитку мають заняття декоративно-прикладним мистецтвом, основаним на народних витворах мистецтва, в яких ми бачимо мудрість народу, його характер, побут життя. У них вкладена душа народу, його почуття і його уявлення про краще життя. Тому вони і мають таке велике пізнавальне значення.

„Декоративно-прикладне мистецтво – це широка область мистецтва, яка служить художньому формуванню матеріального середовища, створеного людиною, сприяти впровадженню в нього естетичного та ідейно-образного початку. Витвори декоративно-прикладного мистецтва поряд з розділенням їх по практичному призначенню (посуд, меблі, тканина, засоби виробництва, одяг і т.д.) класифікуються по матеріалу (дерево, метал, кераміка, текстиль) і по техніці виконання (різьба, розпис, чеканка, інкрустація, мозаїка і т.д.). Дякуючи поєднанню техніки, технологічних прийомів обробки матеріалів з художньою творчістю і мистецтвом досягається особлива декоративна краса і виразність предмета” [9, с.4].

На заняттях декоративно-прикладним мистецтвом розкривається велика духовна цінність творів народних майстрів, закладається високий виховний потенціал. Такі заняття формують естетичний смак студентів, дозволяють озброїти їх технічними знаннями, розвивати у них підготовку до праці. У

процесі занять різними видами декоративно-прикладного мистецтва органічно поєднуються і зв'язуються задачі естетичного і трудового виховання.

Методика технологічної освіти повинна вивчати такі дисципліни, в процесі засвоєння яких встановлювались би міцні міжпредметні зв'язки та отримували практичне застосування і подальший розвиток знань, засвоєних студентами на заняттях різноманітних дисциплін. Під час роботи над елементами декоративно-прикладного мистецтва студенти можуть використовувати знання із ботаніки, біології, пластичної анатомії, перспективи, історії, літератури, креслення, фізики, хімії і других навчальних дисциплін.

Заняття декоративно-прикладного мистецтва повинні базуватися на знаннях образотворчого мистецтва, зокрема малюнку, який займає головну роль в процесі пізнання цілої системи знань та вмінь передавати форму реальної дійсності. У студентів повинно сформуватися розуміння прямої і безпосередньої залежності підготовчого малюнку від характеру застосування інструментів, що являється одним із показників розвинутого художнього смаку.

Малюнок є не тільки самостійним видом образотворчого мистецтва, але і основою живопису, гравюри, плакату, скульптури, декоративно-прикладного і других мистецтв. За допомогою малюнку закріплюється перша задумка майбутнього твору...

Закони і правила малювання засвоюються в результаті усвідомленого відношення до роботи з натури. Кожний дотик олівця до паперу повинен бути обдуманий і обґрунтований почуттям і розумінням реальної форми.

Крім того, необхідне знання особливостей нашого зорового сприйняття. Без цього не можна зрозуміти, чому оточуючі нас предмети в багатьох випадках представляються нам не такими, які вони є в дійсності: паралельні лінії здаються збіжними, прямі кути сприймаються то гострими то тупими, коло інколи виглядає як еліпс.

Перспектива не тільки пояснює згадані оптичні явища, але і озброює художника прийомами просторового зображення предметів у всіх поворотах..." [5, с.3-4].

Ми вважаємо, що відсутність етапу малювання, як підготовчого циклу на початковій стадії виконання елементів декоративно-прикладного мистецтва, загальмовує пізнавальну діяльність студентів у навчальному

процесі і не відповідає дидактичному принципу комплексного підходу в трудовому та естетичному вихованні тому, що „...рисунок повинен давати найбільш повну уяву про натуру, про її форму, пластику, пропорції і будову. Його необхідно розглядати перш за все як пізнавальний момент у творчості художника” [5, с.3].

Малюнок виконують з натури або шляхом копіювання. Під час малювання з натури пізнаються процеси передачі об'єму предмета в просторі. Для цього майже кожний рух олівця повинен бути обґрунтований розумінням будови форми, законів світлотіні, перспективи, анатомії. Тим менше свідоме копіювання в процесі вивчення форми виконує велику роль, доповнює і наочно ілюструє теоретичні пояснення викладача про майстерне вирішення задач, над якими доводиться працювати студентам. Хороший малюнок – чи то орнамент, натюрморт, чи будь-яка інша форма – служить незамінним посібником, підготовчим етапом для виконання в матеріалі композиції, яка складається з таких елементів як: форма, конструкція, рух, ритм, симетрія, асиметрія, рівновага, контраст, пропорції.

Будь-який предмет перебуває в просторі. Його маса відділяється від середовища поверхнями, ребрами і вершинами, які надають предмету просторову визначеність, тобто форму.

Слово „конструкція” означає „будову”. Конструкція будь-якої форми повинна бути цільною, стійкою, щоб усі формоутворюючі частини були міцно взаємозв'язані, не розпадалися на окремі елементи.

Рух притаманний всьому існуючому: і живому, і неживому. Процес постійних змін, спостережений в світі духовному і речовому, вказує про життєвість руху. Життєвість художнього образу передається через рух, який створює у формі ритмічність. Повторювання і чергування частин, фігур або елементів називають ритмом. Ритм виникає у результаті взаємодії ритмічних елементів – акцентів і інтервалів. Акцент, чергуючись з інтервалом, створює ритмічний ряд, характер якого залежить від числа акцентів, від їх форми, розташування, а також від величини акценту і інтервалу.

Симетрія – грецьке слово, означає „гармонію”, „пропорційність” і виступає в природі в якості статичного засобу замикання форми у собі з однаковим, рівним розташуванням фігур, яке досягається шляхом поворотів, відображень або переносів. Відсутність елементів симетрії – створює пластичну форму асиметричною і завжди надає їй динаміки і виявляє її потенційну можливість до руху.

Контраст виникає під час співставлення величини, кольору, світлоти, конструкції, фактури, форми, руху, допомагаючи зрозуміти органічний зв'язок між частинами, який створює діалектичну єдність протилежностей, виступаючих у вигляді цього предмету чи явища. Пропорції є одним із основних елементів у формотворчому процесі. Дотримування пропорцій означає вміння поєднувати розміри усіх частин зображуваного предмету по відношенню одна до другої і до цілого.

Таким чином, комплексний підхід у процесі вивчення елементів декоративно-прикладного мистецтва є найголовнішим фактором технології трудового та естетичного виховання студентів. Запровадження малювання на початковому етапі виконання в матеріалі декоративно-прикладних форм, допоможе студентам правильно, професійно оволодівати формотворчим процесом під час трудового навчання, а не загальмовувати його шляхом помилок та виправлень в матеріалі. Такий принцип навчання допоможе формуванню професійних умінь у майбутніх учителів трудового та естетичного виховання в процесі вивчення елементів декоративно-прикладного мистецтва.

Отже, актуальність означеної проблеми для сучасної системи освіти передбачає розвиток системи творчих завдань для впровадження на заняттях з декоративно-прикладного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Барадулина В.А. Основы художественного ремесла. Роспись по лакам, резьба и роспись по дереву. Художественная обработка кости, рога и металла. Керамическая игрушка. – М.:Просвещение, 1979.- 234 с.
2. Костерин Н.П. Учебное рисование. –М.: Просвещение, 1984.- 234 с.
4. Прекрасное – своими руками. – М.: Дет. Лит., 1987.- 87 с.
5. Рисунок практическое руководство. – М.:Искусство,- 1965.- 142 с.
6. Рихвк Э.В. Мастерам из древесины. – М.: Просвещение.- 1988.-141 с.
7. Техника художественной эмали, чеканки иковки. – М.:Высшая школа,-1986.-97 с.
8. Тимків Б.М., Кавас К.М. Виготовлення художніх виробів із дерева. – Львів.: Видавництво «Світ», 1995.- 231 с.
9. Хворостов А.С. Чеканка. Инкрустация. Резьба по дереву. – М.: Просвещение, 1985. – 231 с.

ФАКТОРИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН З ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНО- КОНТРОЛЮЮЧИХ ПРОГРАМ

Данная статья раскрывает специфику использования учебно-контролирующих программ, в частности при изучении графических дисциплин. Рассмотрены проблемы внедрения наставительно-контролирующих программ в учебный процесс и вероятные пути их решения.

The given article exposes the specific of the use of the educational-supervisory programs, in particular at the study of graphic disciplines. Considered problems of introduction of the educational-supervisory programs in an educational process and credible ways of their decision.

Метою статті є виявлення факторів підвищення якості вивчення графічних дисциплін в умовах інформатизації освіти.

Одним з пріоритетних напрямків процесу інформатизації сучасного суспільства є інформатизація освіти [1, с. 38]. Це процес забезпечення сфери освіти методологією та практикою розробки й оптимального використання нових інформаційних технологій що орієнтовані на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання. Головними завданнями інформатизації освіти є:

1. Створення методичних систем навчання орієнтованих на розвиток інтелектуального потенціалу студента, на формування вміння самостійно здобувати знання, використовувати різноманітні види самостійної діяльності з обробки інформації.

2. Створення та використання комп'ютерних тестових й діагностичних методик контролю й оцінки рівня знань студентів.

Т.П. Воронін писав: «Відсутність задовільної обчислювальної техніки – головна причина що гальмує розвиток першого етапу інформатизації освіти» [2, с. 24].

На сьогоднішній день вищі навчальні заклади мають необхідне матеріально-технічне забезпечення для реалізації завдань інформатизації освіти. Ми вважаємо, що наступним етапом має бути розробка й впровадження в навчальний процес навчально-контролюючих програм, на рівні з іншими формами і методами навчання та контролю знань студентів.

Характерною особливістю навчально-контролюючих програм є інтеграція в одному програмному продукті різноманітних видів інформації, як традиційних (текст, таблиці, ілюстрації та ін.), так і не традиційних (мова, музика, відео, анімація та ін.)

Найбільш розповсюдженими на сьогоднішній день є навчально-контролюючі програми лінійного й розгалуженого характеру. У перших програмах після порції матеріалу пропонується перевірочне завдання. Якщо студент виконує його, йому надається наступна порція матеріалу. Логіка навчання має лінійний характер. Ціллю таких програм є попередження помилок студентів. У другому випадку після вивчення порції інформації також пропонується завдання, але до нього додається декілька варіантів відповідей, один з яких є вірним, а інші – помилкові. Якщо студент обирає невірну відповідь, то отримує в черговому кадрі пояснення допущеної помилки, й повертається до вихідного кадру. Такий варіант навчально-контролюючих програм, на нашу думку, більшою мірою адаптований до індивідуальних особливостей студентів, й підходить для впровадження в навчальний процес.

Програми розгалуженого характеру дозволяють реалізувати такі методичні цілі навчання як:

- повідомлення інформації для учбової діяльності;
- наочна демонстрація навчального матеріалу;
- індивідуалізація й диференціація процесу навчання;
- реалізація діалогу з комп'ютером;
- контроль зі зворотнім зв'язком й оцінкою результатів;
- надання індивідуальних завдань для самостійної роботи.

Але впровадження навчально-контролюючих програм в навчальний процес потребує серйозної дослідницької роботи від якої залежить успіх розробки й використання цих засобів у навчальному процесі. Ця робота має вирішити проблеми:

1. Відбору змісту навчання у відповідності до нових напрямів освіти, урахуваючи дидактичні властивості й функції нових інформаційних технологій.

2. Впливу систем штучного інтелекту на характер мислення студентів і викладачів.

3. Способи поєднання нових інформаційних технологій з традиційними засобами навчання.

4. Способи керування пізнавальною діяльністю студентів в умовах широкого інформаційно предметного середовища.

Не можна повністю відмовитись від традиційних засобів навчання, адже необхідність їх використання зумовлена їх специфічними функціями, які передати за допомогою комп'ютера майже неможливо.

Тому програмно-методичне забезпечення на основі інформаційних технологій повинно включати як програмні засоби для підтримки викладання, так й інструментальні програмні засоби, що дають змогу викладачу керувати навчальним процесом, його раціональною організацією.

Комп'ютерне навчання є потужним засобом інтенсифікації навчального процесу, але будь-які навчальні комп'ютерні програми, навіть, виключно, інформаційно-довідкового характеру, повинні в обов'язковому порядку перевірятися на їх власну педагогічну доцільність.

Сьогодні велике значення має використання комп'ютера для тестування й корекції знань студентів. У сучасних умовах коли розробка й тиражування навчальних і контролюючих програмних продуктів стає предметом бізнесу, ринок заповнений досить різноманітною різноплановою продукцією, виявлення критеріїв якості цієї продукції, та її вибору, набуває все більшої актуальності. Часто критеріями такої оцінки виступають суцього технічні характеристики програмних продуктів не пов'язані безпосередньо з педагогічними й методичними умовами їх створення. Дослідник В.Ю.Питюков підкреслював: „Впровадження навчальних програм потребує значної методичної переробки...” [3, с. 6-11]. Якість графічного дизайну, надійність, наявність і якість документації та інше – усі ці критерії безумовно важливі, але, на нашу думку, не вони визначають основні характеристики програмних продуктів призначених для використання їх безпосередньо в навчальному процесі.

Необхідно зазначити, що використання навчально-контролюючих програм в навчальному процесі при вивченні графічних дисциплін веде до докорінних структурних й функціональних змін навчальної діяльності. Трансформується її виконавча будова, просторово часові параметри взаємодії суб'єкт – суб'єкт, й суб'єкт – інформаційне середовище, комунікаційні компоненти діяльності, її вимоги, мотиваційна регуляція та інше.

Ми вважаємо, що використання навчально-контролюючих програм може вирішити проблему удосконалення процесу вивчення графічних

дисциплін за рахунок збільшення активного часу кожного студента що відводиться на навчання, посилення наочності та моделювання ситуацій, які необхідно розглянути в процесі навчання. Практика показує, що впровадження інформаційних технологій в освітній процес передбачає їх використання, перш за все, при вивченні технічних дисциплін важливою частиною яких є графічні дисципліни.

Існує ряд розповсюджених загальнодоступних комп'ютерних програм таких як КОМПАС-3D, AutoCAD та інші, користуючись якими студент має змогу, перш за все, організувати пізнавальну діяльність шляхом двохвимірною і трьохвимірною моделювання, імітувати типові ситуації за допомогою мультимедіа засобів, використовувати типові готові моделі в нових ситуаціях, ефективно тренувати вміння й навички побудови та читання креслень, розвивати технічне мислення й творчий підхід. Таким чином, вивчення графічних дисциплін відбувається в комфортних для студента умовах.

Наші спостереження доводять, що в умовах діалогу з комп'ютером студент формує такі узагальнення, образи, моделі, на які не здатен в умовах взаємодії з іншими людьми чи індивідуально. Крім того, потрапивши в нове інформаційне середовище, студент може ставити більш оригінальні, більш творчі, та значною мірою більш змістовні цілі. Як зазначає Є.В. Оспеннікова „При першому знайомстві з інформацією середовище лише повинно стимулювати до подальшого споживання інформації” [4, с. 24-35].

Як наслідок сукупність цих змін дозволяє говорити про використання навчально-контролюючих програм в навчальному процесі як:

1. Новий специфічний вид діяльності – „Розвиваюче середовище”, що вміщує в собі властивості пізнавальної, комунікативної, ігрової, розумової, та творчої діяльності.

2. Більш повне, більш глибоке управління безпосередньо самим навчальним процесом.

Таким чином, використання навчально-контролюючих програм при вивченні графічних дисциплін призводить до якісної своєрідної навчальної діяльності в порівнянні з традиційними методами навчання. При цьому змінюється мотиваційний компонент. Пізнавальна активність і діяльність стають більш особистісними, індивідуалізованими і вільними від впливів різних психологічних бар'єрів, посилюючи вплив мотивів саморозвитку і самореалізації студента, невілючи побічні для змістовної сторони пізнання

фактори (зниження захисної мотивації, мотивації соціально-престижного характеру, соціальних, вікових, статевих, індивідуально-особистісних, рольових та інших особливостей студентів.)

Список використаних джерел

1. Полат Е. С. Интернет в образовании. – М., – 2001. – 173с.
2. Воронин Т. П., Кашица В. П. Образование в эпоху новых информационных технологий. – М., – 1995. – 443 с.
3. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии. – М., 1997. – С. 6-11.
4. Оспенникова Е. В. Современная образовательная среда и методы обучения. // Школьные технологии. – 2002. № 4. – С. 24-35.

Ганчук О.В.,
асистент,
Криворізький ДПУ

ПРОБЛЕМА АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕНІ ГЕОГРАФІЇ

В статье рассмотрены проблемы изучения познавательной деятельности студентов и учеников старших классов при изучении экономической географии. Проанализированные понятия „познавательная деятельность” и „познавательный интерес” в психолого-педагогической литературе.

In article problems of studying of cognitive activity of students and learning senior classes are considered at studying economic geography. Concepts cognitive activity and cognitive interest in the pedagogical literature are considered.

Метою статті є розкриття поняття „пізнавальна діяльність” у науковій літературі та розв’язання означених протиріч, що вимагає нових підходів до організації пізнавальної роботи у вищій школі, удосконалення форм навчання, впровадження в практику ефективних технологій, які сприятимуть розвитку пізнавальної діяльності та індивідуальних особливостей майбутніх фахівців.

Питання активізації пізнавальної діяльності студентів відносяться до числа найбільш актуальних проблем сучасної вищої школи. Активна позиція

студентів у процесі навчання безпосереднім чином відбивається на якості навчання – завдання, яке вища школа покликана вирішувати в першу чергу.

Провідним видом діяльності студентів є навчання, тому пошуки можливостей підвищення їхньої активності в цьому процесі будуть сприяти поліпшенню не тільки якості підготовки, але й формуванню активної особистості в цілому.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що існують різні шляхи підвищення активності студентів: це використання в навчальному процесі продуманої системи всього комплексу дидактичних принципів й особливо – принципу активності; відбір змісту навчального матеріалу; використання різноманітних форм проведення занять, методів і засобів навчання та ін.

Проблема активізації пізнавальної діяльності учнів не є новою. Вона розглядається в роботах педагогів, психологів, методистів. Так, у педагогіці даній проблемі присвячені роботи А.Н. Алексюка, Л.П. Аристової, Ю.К.Бабанського, В.І. Лозової, І.Я. Лернера, М.І. Махмутова, І.Ф.Харламова, Т.І. Шамової, Г.І. Щукіної та інших учених. Психологічні аспекти даної проблеми розглядаються в працях Л.С. Виготського, В.В. Давидова, А.Н.Леонтьєва, С.Д. Максимової, І.Ф. Талізінної та інших учених. Але разом з тим проблема формування пізнавальної діяльності студентів є не досить розробленою, оскільки в наявності сучасної вищої школи існують протиріччя: між індивідуальним характером засвоєння знань і фронтальною формою навчання; між потребою в діяльності і недостатнім рівнем пізнавальної активності та самостійності студентів; чіткою регламентацією структури групової роботи у ході екскурсії й необхідністю ефективно формувати пізнавальну діяльність студентів при проведенні екскурсії з географії.

Спираючись на загальну теорію діяльності, можна сказати, що діяльність – основа навчального процесу. Діяльність є головною характеристикою людини, що відрізняє її від тварини. Навчальна діяльність необхідна людині – без неї неможлива передача досвіду від покоління до покоління.

Диференціація діяльності усередині навчального процесу призвела до необхідності диференціювати такі поняття, як „навчальна діяльність” й „пізнавальна діяльність”. У психології ці два поняття чітко розрізняються. Поняття „навчальна діяльність” стосовно „навчання” розглядається як більш

широке, оскільки воно включає одночасно й діяльність навчаючого, і діяльність того, кого навчають. У цьому понятті укладена його соціальна сутність: без навчальної діяльності, як і без праці, суспільство не може розвиватися.

У процесі навчальної діяльності, як відзначає Г.І. Щукіна, підрастаюче покоління включається в систему суспільних відносин, у колективну діяльність, засвоює моральні цінності й соціальні норми. Ця форма співробітництва дитини й дорослого (учителя й учня) спрямована на здійснення загальної мети, вона завжди присутня в навчальній діяльності, становлячи її найважливішу характеристику [5, с.15].

Пізнавальна діяльність виконує певні функції:

1. Озброєння учнів знаннями, вміннями й навичками.
2. Сприяння вихованню світогляду, моральних, ідейно-політичних, естетичних якостей учнів.
3. Розвиток їхніх пізнавальних сил, особистісних якостей: активності, самостійності, пізнавального інтересу.
4. Виявлення й реалізація потенційних можливостей школярів.
5. Залучення учнів в пошукову й творчу діяльність [5, с.42].

Відомо, що ефективність навчання перебуває в прямій залежності від рівня активності учнів у навчальному процесі. Ще більше вона залежить від пізнавальної активності учнів: „Пізнавальна активність робить вплив на продуктивність навчання, на активізацію всієї навчальної діяльності. Цінність уроку найчастіше визначається через активність учнів” [5, с.18].

У літературі описані зовнішні ознаки активності учнів на уроці, до яких віднесені такі:

1. Ставлення до навчання (у чому учні бачать сенс навчання, регулярність й якість підготовки домашніх завдань).
2. Якість знань (знання матеріалу програми, вміння використати знання на практиці).
3. Характерні риси навчальної діяльності (розумова активність, зосередженість, стійкість уваги, загальний тонус у роботі, емоційно-вольові прояви, ступінь зовнішньої активності).
4. Ставлення до позаурочної пізнавальної діяльності (захопленість нею, системність, спрямованість й ін.) [1, с.5].

Дослідниця В.І.Лозова розробила рівні активності учнів у навчальному процесі. Перший рівень – відтворююча або репродуктивна активність.

Характеризується як генетично більше рання й елементарна форма прояву активності. На цьому етапі активності школяр прагне зрозуміти, запам'ятати й відтворити знання, опанувати способами їхнього застосування за зразком. Відмінною рисою цього рівня активності є нестійкість вольових зусиль школяра, відсутність у нього інтересу до поглиблення знань.

Другий рівень – інтегруюча активність, що характеризується прагненням школяра не просто зрозуміти й відтворити знання за заданим зразком, але й виявити сутність досліджуваного, виявити зв'язки між явищами й процесами, опанувати способами застосування знань у змінених умовах. Для цього рівня активності характерна більша стійкість вольових зусиль, прагнення школяра доводити почате до кінця. На цьому рівні прагнення учня до самостійного пошуку відповіді на його питання, що зацікавило, є епізодичним.

Третій рівень активності – це творчість учня. Його ще не можна дорівнювати до процесу зрілої творчості, але саме творча активність надає широкі можливості для розвитку всіх потенційних сил школяра. Даний рівень характеризується інтересом і прагненням глибоко проникнути в сутність досліджуваного, знаходячи для цієї мети новий спосіб. Показником творчої активності школяра можна вважати новизну, оригінальність, відхід від шаблону, несподіванка, доцільність, цінність [2, с.78].

Дослідниця Т.І. Шамова виділяє три рівні пізнавальної активності учнів. Перший рівень вона зв'язує з відношенням учня до навчання, що проявляється в інтересі до змісту засвоєваних знань і самому процесу діяльності. До другого рівня дослідниця відносить прагнення учнів проникнути в сутність явищ й їхніх взаємозв'язків, а також опанувати способами діяльності. До третього рівня пізнавальної активності ставиться мобілізація морально-вольових зусиль дітей, що вчать, по досягненню мети діяльності. Даний рівень оцінюється по тій послідовності й наполегливості, що проявляється у процесі навчання [4, с.52].

В основі пізнавальної діяльності лежить інтерес. У дидактиці фігурує особливий вид інтересу – пізнавальний інтерес. Його сфера – пізнавальна діяльність учнів, у процесі якої відбувається оволодіння змістом навчальних предметів і необхідних способів або вміннями й навичками, за допомогою яких учень одержує утворення. У педагогічному словнику зазначається, що „пізнавальний інтерес – це прагнення до пізнання, що виникло з активного відношення до предметів і явищ дійсності в процесі діяльності. Має своїм

фізіологічним механізмом орієнтовний або дослідницький рефлекс. В учнів пізнавальний інтерес є одним з найбільш значимих мотивів навчання. Ним вони найчастіше пояснюють своє відношення до навчального предмета або виду діяльності. Джерелом появи пізнавальних інтересів в учнів є книги, техніка, особисті спостереження, навчальні заняття, праця, що вимагає застосування знань, позакласна робота” [2, с.139]. У своєму дослідженні ми провели опитування – анкету серед учнів 10- х класів, майбутніх абітурієнтів Криворізького державного педагогічного університету. Десятикласникам пропонувалося визначити рівні розвитку пізнавального інтересу до економічної географії й установити: низький (Н), середній (З), високий(У) рівень. Дані були занесені в таблицю 1.

Таблиця 1

Визначення рівня пізнавального інтересу до економічної географії

Рівневі показники	Рівні %		
	Н	З	У
1. Позитивне відношення й інтерес до економічної географії	36	40	24
2. Володіння географічними уміннями, навичками, прийомами, засобами і знаннями	45	35	20
3. Почуття впевненості в успіху, стимулювання	41	33	26
Загальний % показник рівнів пізнавального інтересу до економічної географії	40,6	36	23,4

Наведені у таблиці 1 дані дозволяють говорити про те, що в учнів в основному переважає низький рівень (40,6%), а також середній (36%), високий же рівень складає усього 23,4%. Насторожує той факт, що в 36% респондентів відсутній інтерес і бажання займатися економічною географією. Це говорить про те, що учні не бачать зв'язків між процесами життєдіяльності і економічної географії, уроки ведуться нецікаво, немає зв'язку з життям. Як наслідок цього: у 45% учнів низький рівень володіння географічними знаннями, уміннями і навичками, а звідси почуття непевності

в собі й в успіху, тому учнів постійно мають потребу в стимулюванні. Усього 20% десятикласників володіє системою географічних знань, умінь і навичок, арсеналом прийомів і способів роботи з роздавальним матеріалом, таблицями. Причину даного положення можна змінити, використовуючи в навчальному процесі ділові ігри. Зібрані дані свідчать про те, що існує проблема у вивченні курсу економічної географії, і щоб виявити цю проблему, нами були проведені бесіда й анкетування вчителів географії. Метою виявлення служило визначення якими формами, засобами вони користуються при викладанні дисципліни. Отримані дані було занесено в таблицю 2

Таблиця 2

Використання активних методів навчання на уроках економічної географії

№	Різні завдання	10 кл. (%)	11 кл. (%)
1	Проблемні завдання	24	38
2	Вправи	27	34
3	Робота з таблицями, схемами	31	38
4	Ділові ігри	25	30

Отримані дані свідчать про те, що вчителі географії в 10-х класах, дуже мало (усього 25%) часу, приділяють діловій грі. Насторожує той факт, що проблемним завданням приділяється теж мало (24%) уваги при вивченні курсу економічної географії. Лише роботі з таблицями приділяється належний час (31%). Можна зробити висновок, що вчителі географії недостатньо часу приділяють такій формі навчання, як ділова гра, а звідси в учнів виникають різні труднощі при виконанні географічних завдань; у них низький рівень пізнавального інтересу до географії.

Наші спостереження за десятикласниками на уроках економічної географії дозволяють зробити висновки про те, що в основному переважають традиційні форми навчання, що жадають від учнів виконавських умінь і навичок, простого відтворення прочитаного в підручнику матеріалу. Тестування показало, що учні 10-х класів володіють матеріалом на середньому рівні. Аналіз контрольних робіт указує на те, що учні недостатньо володіють матеріалом в області економічної географії. В основному присутні оцінки незадовільні і задовільні (70%). Зібрані нами факти дозволяють говорити про те, що традиційне навчання, що засноване

на копіюванні і виконанні, не розвиває пізнавальний інтерес до уроків економічної географії. Учителі в основному використовують систему репродуктивних завдань, розрахованих на завчання і відтворення навчальної інформації, а це не забезпечує розвиток навичок географічного аналізу, географічного мислення. Вихід з положення, що створилося, варто шукати в зміні викладання економічної географії, у використанні на уроках географії ділових ігор. Подальшу роботу ми вбачаємо у розробці системи групової роботи студентів на заняттях з географії.

Список використаних джерел

1. Активизация познавательной деятельности младших школьников / Под ред. М.Н. Осиповой, Н.И. Качановой. - Мн.: 1987. - 111 с.
2. Лозовая В.И. Познавательная активность школьников. - Харьков: ХГУ, 1990. - 173 с.
3. Педагогический словарь. - В 2-х т. - М.: АПН РСФСР, 1960. - Т.1. - 774 с.
4. Шамова Т.И. Проблема стимулирования познавательной активности // Народное образование. - 1986. - № 3. - С. 38-44.
5. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1986. - 144 с.

Манойленко Н.В.,
викладач,
Кіровоградський ДПУ

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ У ХОДІ ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНИХ ПРАКТИКУМІВ

Практическая направленность работ лабораторных практикумов является необходимым условием достижения будущими специалистами необходимого уровня предметных знаний и умений из избранной профессии как основы формирования социально-предметной компетентности.

The practical orientation of works of laboratory practical works is the necessary condition of achievement by the future specialists of necessary level of subject knowledges and abilities of select profession as grounds of forming of socially-object competency.

Формування профільної компетентності має стати головною дидактичною основою формування змісту навчання, дидактичних засобів, форм і методів навчання. Визнання профільної компетентності потребує „...добирати й структурувати зміст, який може забезпечити досягнення цього результату” [3, с. 70]. З позиції компетентнісного підходу, зміст освіти не має зводитись до знаннево-орієнтованого компоненту, а припускає цілісний досвід розв’язання життєвих проблем, виконання ключових (тобто таких, що відносяться до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій [1, с. 133].

Для формування профільної компетентності майбутнього вчителя технології вагомим значенням набуває соціально-предметна компетентність, що формується в процесі вивчення предмету протягом певного відведеного часу [3, с. 22]. У дослідженнях змісту профільного навчання в старшій школі, що практично не втрачає сутності і змісту в процес підготовки фахівців, С.Н. Рягін приходить до висновку необхідності не лише поглиблювати та поширювати знання з окремого предмету, але й формувати «метазнання», націлювати на засвоєння способів пізнання у конкретній профільній галузі, які дозволяють майбутньому фахівцю досягнути необхідного рівня предметних знань і вмій з обраної професії [7].

Дослідник А.В. Хуторської вводить поняття навчальних метапредметів як „...предметно сформованої освітньої системи, котра знаходиться «поза» звичайними навчальними курсами і дозволяє задавати й описувати їх кореневу структуру і зміст з більш загальних зовнішніх цілісних позицій” [8, с. 207].

Так, у процесі вивчення фахових дисциплін в студентів-трудоників формується соціально-предметна компетентність (СПК), яка є інтегрованим результатом навчання фахових дисциплін і фізики. Навчання останньої має бути практично-спрямованим, забезпечуючи належний рівень „знанневого” компоненту, функціональне значення якого спрямоване на:

- опис об’єкту, процесу, що вивчається;
- якісне пояснення об’єкту, що вивчається;
- теоретичне пояснення принципу чи об’єкту;
- розв’язок життєвих, або „професійних” задач, пов’язаних з перетворенням оточуючої дійсності [5].

Сьогодні сучасної фізики демонструє її статус фундаментальної науки в розвитку споріднених галузей у науці і техніці. У XXI столітті

прогнозується збільшення кількості наук, що виникають на межі галузей різних наук. Проникнення фізики і в саму фізику гілок різних наук створює умови для стрімкого розвитку інтегрованих з нею наук, зокрема і основами мікроелектроніки. Кожна з похідних від фізики наук потребує глибшого розкриття саме своєї специфічної галузі, а отже, вимагає такого змісту фізики, яка б забезпечувала наступність навчання та інтеграцію знань з суміжною наукою. Такі тенденції мають враховуватись освітніми закладами.

Академік О.І. Ляшенко справедливо акцентує, що в світі не існує теорії змісту освіти, а є концепція компетентності [6, с. 18]. Отже, формування соціально-предметної компетентності фахівця забезпечується змістом профільних і базових дисциплін, що охоплюють перспективні прогнози розвитку людської цивілізації щодо глобалізації усіх сфер життя, комп'ютеризації та інтенсивного впровадження нових технологій.

У професійній підготовці вчителів трудового і професійного навчання формування знань про засоби мікроелектроніки і вмінь грамотної, кваліфікованої їх експлуатації, а також формування відповідних якостей в учнів є ваговою складовою соціально-профільної компетентності. Останнє потребує зваженого підходу до коригування змісту базових і профільних дисциплін. Потреба змін та коригування змісту підготовки фахівців визначає вирішення проблеми вивчення цілеспрямованих курсів і спецкурсів, що забезпечують прикладну спрямованість навчання на формування соціально-профільної компетентності, відповідно до специфіки профілю. Рекомендується створення „гнучких міні-програм”, „практикумів-додатків”, збірників задач і дидактичних матеріалів [2].

За курсом фізики слідує вивчення ряду фахових дисциплін. Подальше вивчення автоматизації і електроніки більшою мірою охоплюється спецкурсом, зокрема „Контрольно-інформаційні машини та основи автоматизації виробництва”. Програми останнього потребують вагомих змін, цілеспрямованих на підготовку вчителів трудового навчання. Відповідного оновлення потребує зміст курсу фізики і споріднених дисциплін у плані змісту теоретичних основ і експериментального відображення. В останньому організації лабораторних практикумів належить одна з основних ролей.

Важливою рисою робіт лабораторних практикумів є практична і політехнічна спрямованість їхнього змісту і методів виконання. Завдання робіт практикумів з фізики і фахових курсів складають: переважно кількісна перевірка фізичних законів, дослідження різних умов та їх впливу на

перебіги фізичних процесів з використанням моделей і промислових зразків технічних установок, фізичних основ технологічних процесів тощо, формування практичних навичок і політехнічних знань.

Наприклад, зміст навчального експерименту до вивчення електроємності з курсу фізики характеризується певною недосконалістю. Робота лабораторного практикуму „Вимірювання електроємності конденсатора” не відповідає визначеним вище вимогам за відсутності належного практичного спрямування.

Зміст запропонованого нами варіанту роботи лабораторного практикуму характерний практичною спрямованістю – завданням на складання і випробування технічного пристрою, який широко використовується в більшості технічних пристроїв і приладів, вивчення і використання яких складають переважну частину змісту фахових дисциплін і подальшої професійної діяльності вчителів трудового навчання.

Для матеріального забезпечення нами використане традиційне обладнання з окремими доробками і модифікаціями. При цьому ми керувались новітніми підходами і пропозиціями фахівців, зокрема, впровадженням блочно-функціонального принципу [4] до методичного і матеріального забезпечення, розширення універсальних і інтеграційних властивостей і якостей обладнання тощо. Для забезпечення потрібних величин ємності нами виготовлений магазин конденсаторів з ємностями 100мФ, 200 мФ, 500 мФ і 1000 мФ. Останні поміщені в пластмасовий корпус, їх виводи припаяні до гнізд, що розташовані на верхній стороні корпусу з відповідним маркуванням і зображенням принципової схеми з'єднання.

В якості комутуючого блоку використано логічні елементи «І-НЕ» – мікросхема К561ЛА3, в окремому корпусі. На верхній стороні розташовані гнізда входних і вихідних виводів логічних елементів, світлові індикатори рівня сигналів - світлодіоди, світіння яких відповідає високому рівню (наявності високого значення напруги), не світіння – низькому значенню напруги. Біля верхньої і нижньої сторін поверхні розташовані роз'єм і окремі гнізда з відповідним маркуванням «+» і «-» для підведення електроживлення. Також зображена схема з'єднання елементів блоку з гніздами.

В окремому корпусі змонтовано спарений кнопковий перемикач з виведеними назовні кнопкою, контактними гніздами і виконаною відповідною принциповою комутаційною схемою.

В установці використовують змінний резистор з саморобною шкалою, взятий з комплекту для практикуму, а краще дротяний на 100 Ом зі шкалою, взятий з комплекту для конструювання.

Вимогам лабораторного експериментування відповідає лічильник-секундомір СИЛ-1, проте в навчальних лабораторіях вони зустрічаються надто рідко. Як альтернативою останньому нами використано досить поширений і дешевий цифровий годинник-таймер типу KD-612A. Останній разом з низьковольтним електромагнітним реле типу PEC80 закріплено в окремому корпусі з відкритим табло і органами керування. Заздалегідь коло живлення секундоміра розривають і з'єднують з вимикачем, а до контактів кнопки пуску секундоміра паралельно приєднують розімкнуті контакти низьковольтного електромагнітного реле, окремі гнізда і двополюсний роз'єм. Гнізда і роз'єм та контакти живлення електромагнітного реле винесені на верхню панель модуля, біля яких виконують відповідні маркування. Через них такий секундомір з'єднують з виконуючим органом експериментальної установки.

Наводимо інструкцію до роботи лабораторного практикуму.

„Складання і випробування давача часу”

Мета: дослідити залежність заряджання конденсаторів різної ємності від часу. Розрахувати, зібрати і дослідити роботу реле часу.

Обладнання: джерело постійної напруги на 4-6 В, кнопковий перемикач, шнури і провідники, лабораторний магазин конденсаторів, змінний резистор на панельці, секундомір.

Теоретичні відомості

Процеси, що складають зміст завдання лабораторної роботи, лежать в основі будови і дії так званих давачів часу, які широко використовуються в технічних і побутових пристроях і приладах для ввімкнення чи вимкнення виконуючих органів з потрібною затримкою в часі: нагрівальних приладів, пральних машин-автоматів тощо.

Процес заряджання конденсатора, підключеного до джерела струму з певною ЕРС послідовно з резистором триває певний час. Чим більшою є ємність конденсатора і чим більший опір резистора, тим довше відбувається заряджання конденсатора. Аналогічно час розряджання конденсатора через резистор тим триваліший, чим більшими є ємність конденсатора і опір резистора. Використовуючи процеси заряджання чи розряджання

конденсатора через резистор, одержують інформацію про тривалість певних проміжків часу.

Зібрати такий пристрій легко на базі двох-трьох логічних елементів 2І-НЕ, які разом з світлодіодами (індикаторами спрацювання давача) складають окремий функціональний блок експериментальної установки. Остаточну експериментальну установку складають за наведеними блок-схемою (рис. 1).

У процесі виконання роботи виконують завдання: зібрати давач часу, дослідити залежність часу спрацювання виконуючих органів від величини ємності конденсатора і опору резистора, виконати градування давача.

Хід роботи

1. Складіть установку, керуючись принциповою і блочно-функціональною схемами зібраної установки, ввімкнувши конденсатор на 100 мкФ. Введіть повний опір резистора.

2. Ввімкніть живлення установки і секундоміра. 3. Переведіть режим роботи секундоміра для відліку часу з точністю до сотих секунди, встановіть на табло нулі. Натисніть і відпустіть кнопку: замиканням контактів К1.1 на

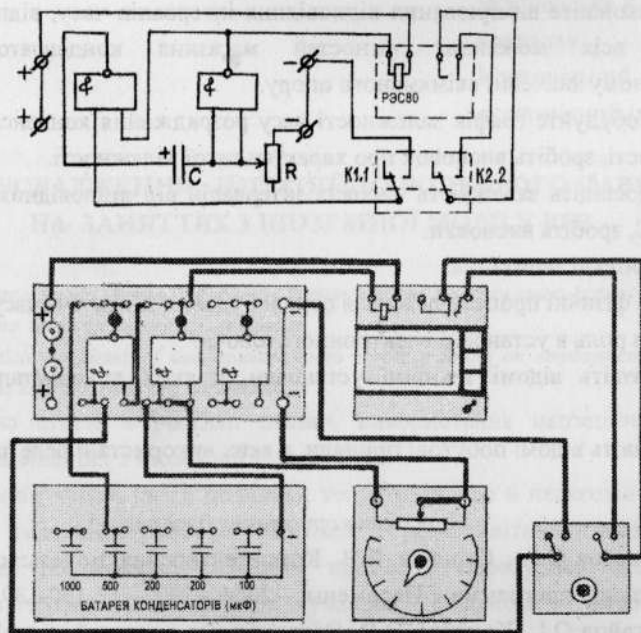


Рис. 1.

виході другого логічного елемента встановиться високий рівень (висока напруга), про що свідчить світіння відповідного світлодіода, конденсатор зарядиться і спрацює реле. Замиканням контактів К.2.2 ввімкнеться секундомір.

5. Відслідкуйте функціонування установки: певну тривалість процесу розряджання конденсатора за зникненням світіння світлодіода і одночасне припинення відліку часу. Запишіть значення ємності і показання секундоміра.

6. Повторіть виконання дій за пунктами 4 і 5 для інших ємностей конденсатора. Дослідіть залежність часу розряджання конденсатора від значення ємності конденсатора і зміни опору резистора.

7. За одержаними результатами визначте значення ємності конденсатора, відповідного 1, 2, 3 секундам спрацювання давача.

8. Повторіть досліди, знайдіть положення покажчика резистора, відповідне спрацюванню давача через визначені проміжки часу. Запишіть відповідні значення опору резистора і ємності конденсатора.

Додаткове завдання:

9. Виконайте вимірювання відповідних інтервалів часу, відповідно за вмикання всіх можливих ємностей магазина конденсаторів при максимальному значенні ввімкненого опору.

10. Побудуйте графік залежності часу розряджання конденсаторів від їхньої ємності, зробіть висновок про характер такої залежності.

11. Дослідіть залежність часових інтервалів від відповідних значень добутку RC , зробіть висновки.

Контрольні запитання:

1. Які фізичні процеси лежать в основі будови і дії давача часу?
2. Яка роль в установці електронного ключа?
3. Назвіть відомі технічні установки, в яких використані подібні пристрої?
4. Назвіть відомі побутові прилади, в яких використані реле часу?

Список використаних джерел

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентносная модель: от идеи к образовательной программе // Перемены. – 2004. - №2. – С. 130-139.
2. Бугайов О.І., Хоменко О.В. Обговорюємо проект фізичної освіти // Фізика в школах України. – 2004. - №7(11). – С. 2-4.

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.

4. Коршак Є.В., Ткачук Р. З. Методичне обґрунтування блочно-функціонального принципу у вивченні елементів радіоелектроніки // Фізика та астрономія в школі. – 1998. - №4. – С. 8-10.

5. Кузнецов А.А. Базовые и профильные курсы: цели, функции, содержание // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. - №5. – С. 30-33.

6. Ляшенко О.І. Проблема оновлення змісту загальної середньої освіти // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. - №6. – С. 18-21.

7. Рягин С.Н. Проектирование содержания профильного обучения в старшей школе // Школьные технологии. – 2003. - №2. – С. 121-129.

8. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учеб. Для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

Вишневська К.Г.,
викладач,
Криворізький
економічний інститут

ВПРОВАДЖЕННЯ ІМІТАЦІЙНО-РОЛЬОВОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

В статье рассмотрены проблемы использования имитационно-ролевого обучения на занятиях по иностранному языку в вузах

In article problems of use имитационно - role training on employment on foreign language in the higher school are considered.

Метою статті є розгляд питань використання імітаційно-ігрового навчання на заняттях з іноземної мови у ВНЗ.

Останнім часом увага не тільки теоретиків, але й педагогів-практиків приваблює імітаційно-рольове навчання в різноманітних типах освітніх установ, що обумовлено складним процесом перебудови економічних відносин, потребою використання сучасних технологій у виробництві з метою підвищення його ефективності. Вільне входження суб'єкта в реальне життя в умовах ринкових відносин стало складнішим, а тому сьогодні, тим

більше в майбутньому, економічній освіті надається важлива увага. Вимоги до професійної компетентності майбутніх фахівців, їхньої підготовки до самостійного життя зростають. Однією складовою цього процесу є культура спілкування. Формування культури спілкування, на наш погляд, можливо при використанні імітаційних методів навчання.

Досвід роботи викладачів переконує, що для розвитку і формування пізнавальних інтересів студентів важливе значення має правильна організація і методика проведення занять з англійської мови. Останні залежать від наявності педагогічних умов. Експерименти з даної проблеми проводились на базі Криворізького економічного інституту та Південноукраїнського педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. Була проведена дослідницька робота, мета якої полягала в тому, щоб визначити стан проблеми використання імітаційно-ігрового навчання англійської мови, з'ясувати ставлення студентів економічного інституту та педагогічного університету до навчання іноземної мови.

Різні аспекти формування комунікативної компетенції розглядалися в роботах таких учених, як: Н.П. Анікеєва, О.О.Бодальова, В.А. Кан-Каліка, В.О. Семиченко та інших. Було досліджено взаємовідносини викладача і студента, характер педагогічної взаємодії у системі "вчитель-учень", засоби гуманізації дидактичного спілкування (Л.В. Кондрашова, Ю.І. Пассов, В.Л.Скалкін, Е.П. Шубин, М. Уест та ін.). Вивчення сучасних психолого – педагогічних досліджень (Є.Ф. Зеер, М.О. Ігнатенко, І.С. Іпатов, М.В. Мазо, Г.В. Матушевська та інші) свідчать, що окремі спроби вирішення питання формування комунікативних умінь майбутніх фахівців з міжнародної економіки засобами іноземної мови. Спеціальних досліджень, розглянутих проблем впровадження методики імітаційно-рольового навчання майбутніх фахівців міжнародної економіки засобами іноземної мови у процесі професійно-педагогічній підготовці на не мовних факультетах у сучасний період недостатньо. Нечисленні публікації (М.В. Булигін, М.Н. Вяютнев, J.C. Веауссо, Н. Besse, J. Cardinet, F. Danvers) з означеної проблеми не дають повної картини. Недостатня розробленість теорії і практики формування та розвитку комунікативної компетенції на не мовних факультетах, пояснюється недооцінкою ролі іноземної мови у процесі професійно економічній підготовки.

У цьому плані цікаві роботи, що присвячуються пошуку способів і засобів при навчанні спілкуванню на іноземній мові (Н.Г. Баришнікова,

Л.І.Девіна, Е.В. Коломієць та інші). Проблемою імітаційно-рольового навчання займалися Л.В. Кондрашова, М.Г. Вієвська, Л.О. Савченко, Є.І.Хруцький, І.І. Риданова, Е.І. Пассов.

З метою з'ясування ставлення викладачів вищої школи до нестандартних занять з іноземної мови ми провели анкетування, до якого включили наступні запитання:

1. Що ви розумієте під нетрадиційними формами організації навчально-виховного процесу?
2. Як часто ви використовуєте імітаційно-рольові форми на заняттях?
3. В яких групах частіше використовується (згідно з віком (курсом) студентів)? З чим це пов'язано?
4. Чи впливає використання імітаційно-рольових форм навчання на формування пізнавального інтересу?
5. Чи вбачаєте доцільність використання імітаційно-рольових форм і в чому вона полягає?

Результати анкетування викладачів показав, що 56% викладачів знають і розуміють поняття "імітаційно-рольове навчання" і намагаються застосовувати на практиці в міру своїх можливостей. Використовують такі заняття у групах різних вікових ланок. Але частіше все ж імітаційно-рольові заняття проводять на старших IV-V курсах. Також багато залежить від рівня підготовленості групи, 25% викладачів вважають, що імітаційно - рольові форми навчання краще проводити у творчих, з високим рівнем підготовки групах, 10% викладачів не досить розуміють призначення імітаційно - рольових форм і схиляються до традиційних занять, які під певним контролем можуть підвищити результативність знань і стимулювати пізнавальний інтерес.

Більшість викладачів розуміють поняття і погоджуються з доцільністю використання імітаційно-рольового навчання, намагаються вводити їх в практику.

Аналіз результатів опитування студентів показав, що 20% опитаних студентів не мають інтересу до навчання, пояснюючи це тим, що заняття з іноземної мови проходять нецікаво, нудно, одноманітно.

Разом з тим було встановлено, що більшості студентів подобаються такі заняття англійської мови, на яких їм цікаво, якщо вони проведені у незвичайній формі. Студенти відповіли, що лише 30% викладачів використовують імітаційно-рольові форми навчання.

Цікаве заняття серйозно позначається на позитивному ставленні до виконання домашніх завдань. Так, домашнє завдання головним чином сприяє закріпленню, завдяки чому економиться час для одержання знань з інших джерел. На жаль, багато студентів не вміють виконувати домашнє завдання і тому рівень знань з іноземної мови у них невисокий.

Для перевірки і встановлення рівня успішності ми провели залікове заняття, результати якого оформили в таблицю 1.

Таблиця 1

Перевірка знань студентів

№ п/п	Група	Оцінка				Кількість студентів
		5	4	3	2	
1	Криворізький економічний інститут	4	10	13	6	33
2	Південноукраїнський педагогічний університет	2	4	12	10	28

Матеріали констатувального експерименту дозволили виділити в контрольних групах три групи студентів згідно з рівнем пізнавальних інтересів та розвитку комунікативних умінь.

I рівень – низький. Відсутність інтересу до вивчення англійської мови. Студенти не вміють побудувати роботу по виконанню запропонованого завдання, не організовані. Слабо виражене бажання до отримання знань. Поверхнєве спілкування; стереотипні педагогічні впливи, відсутність прагнення налагодити співробітництво з викладачем, досягти взаєморозуміння; ігнорування точки зору студента; суб'єктивізм в оцінках і тверда їх поляризація; власні комунікативні уміння розглядаються лише як "інструмент" впливу; емоційна "глухота", недолік такту, епізодична пасивність (агресивність); стереотипність у сприйнятті й оцінюванні знань студентів; занижена (чи завищена) самооцінка, низький ступінь рефлексії власного поведіння: відсутність прагнення до особистісного і професійного росту. Низький рівень становлять студенти, які не мають стійкий рівень пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови.

II рівень – середній. Друга група – середній рівень інтересу – це студенти, які добросовісно ставляться до вивчення іноземної мови. Присутній інтерес до вивчення предмету. Здатність планування роботи, але

поверхово, розуміння значимості гуманістичного спілкування і взаємодії не перейшло в чітку професійну установку; на рівень професійних знань накладає відбиток пасивне реагування на зміни педагогічної ситуації; епізодичні спроби налагодити співробітництво зі студентами; орієнтація на репродуктивну діяльність; розвиток комунікативних умінь (як вербальних, так і невербальних) сполучається з прагненням відповідати стандартам; ситуативна тактовність; сприйняття учнів ускладнюється впливом визначених стереотипів; самооцінка далеко не завжди адекватна; усвідомлення необхідності удосконалювання комунікативної культури зв'язується із самоствердженням у педагогічному колективі;

III рівень – високий. Перша група – високий рівень інтересу – студенти з яскраво вираженими пізнавальними інтересами. Як правило, такі студенти виявляють активність на заняттях з англійської мови, диспутах, розв'язують пізнавальні завдання, поглиблюючи свій світогляд. Студенти вже планують роботу систематично. Наявність інтересу до вивчення англійської мови виражений яскраво. Рівень якості знань високий. Також можемо відмітити, що високий рівень це – усвідомлення комунікативної культури як самостійної професійної цінності; спілкування і взаємодія зі студентами базується на чітких гуманістичних установках, високій духовності педагога, прагненні до взаєморозуміння і співробітництва; пріоритетність діалогічної форми спілкування, готовність до новизни, до дискусії й обговорення; вербальні форми спілкування, виходячи зі змістовної сторони, характеризуються точністю, дохідливістю і доречністю; висока техніка мови, доречне і ненав'язливе використання невербальних компонентів; розвинені емпатія, тактовність, почуття гумору, рефлексивні здібності, заглиблене, адекватне сприйняття і розуміння особистості студента, об'єктивна оцінка їхньої діяльності; прагнення до удосконалювання комунікативної культури сполучено з особистісним і професійним ростом. У дослідженні ми опитували, спостерігали і вивчали рівні пізнавального інтересу студентів. Результати було занесено в таблицю 2.

Таблиця 2

Рівні пізнавального інтересу студентів (в %)

№ п/п	Рівні	Групи	
		Криворізький економічний інститут	Південноукраїнський педагогічний університет

1	Високий	12	7
2	Середній	70	57
3	Низький	18	36

Дані свідчать, що у більшості студентів переважає низький та середній рівні пізнавального інтересу. Це значить, що у студентів немає бажання вчити англійську мову. Вони потребують стимулювання, а це можливо лише при використанні імітаційно-рольових форм навчання.

Висновок можна зробити такий: викладачі мають добирати такі форми і методи роботи, які стимулювали б пізнавальні інтереси студентів.

Підбиваючи підсумки нашої роботи, можна сказати, що традиційна форма проведення заняття стає нецікавою. На таких заняттях з англійської мови студенти часто виступають у ролі глядачів, тому в практиці вищої економічної школи все частіше використовується імітаційно-рольове навчання.

Імітаційно-рольове навчання – це організація навчального процесу, що має не установлену структуру, спрямована на розвиток комунікативних умінь та на формування пізнавального інтересу студентів, на розвиток їх творчих здібностей, а отже базується на взаємодії викладача та студента, культурі спілкування. Перспектива роботи полягає у тому, щоб розробити систему ділових ігор у навчальному процесі вищої школи.

Список використаних джерел

1. Кондрашова Л.В., Виєвська М.Г., Савченко Л.А. Имитационно-игровое обучение в высшей школе. – Кривой Рог, 2001. – 167 с.
2. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя/ Под ред. Е.И. Пассова, В.В. Царьковой. – М.: Просвещение, 1993. – 312с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 109 с.
4. Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе/ Ред. – сост. В.А. Слободчиков. – М.: Просвещение, 1986. – 111 с.

РОЗДІЛ ІІІ. ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАІВ

Гур'янова О.В.,
канд. пед. наук,
Кіровоградський ДПУ
ім. Володимира Винниченка

С.ФРЕНЕ: ТРУДОВИЙ ПРИНЦИП І СУЧАСНЕ РЕФОРМУВАННЯ ШКОЛИ

В статтє обращено внимание на трудовой принцип воспитания С.Френе. Высказаны рекомендации относительно использования его в современной украинской школе.

In the article paid a regard to labour principle of education of S.Frene. Recommendations are expressed in relation to the use of him at modern Ukrainian school.

Протягом останніх десятиліть у нас було звернуто увагу на педагогічну спадщину одного з останніх класиків Селестена Френе (1896-1966). У 1990р. вийшли друком його вибрані педагогічні твори [1]. Його доробок аналізують у дисертаціях і монографіях [2; 3; 4], згадують у підручниках і словниках з педагогіки [5; 6; 7; 8]. У той же час всебічне і ґрунтовне дослідження ідей цього видатного французького педагога ще попереду. При розгляді різних аспектів його творчості недостатньо уваги звернуто, на наш погляд, на головне - на трудовий принцип, який був наріжним каменем його педагогічної системи. Саме цій проблемі і присвячено нашу розвідку.

С.Френе пройшов першу світову війну і концтабори другої. Це наклало відбиток на його світогляд і бачення ним морального й патріотичного виховання. З 1920р. він працював учителем сільської малокомплектної школи. Захопився ідеями нового виховання, брав участь у міжнародних конгресах з цих питань, особисто знайомиться з А. Ферьером, Е. Клапаредом, Р. Кузине та деякими іншими класиками нової педагогіки [9, с.7]. Захопившись цими ідеями, С. Френе намагався їх осмислити, витворити на їхній основі свою власну педагогічну систему і провести її апробацію на практиці в умовах роботи сільської малокомплектної школи Франції 1920-1960-х років. Ці уточнення ми вважаємо важливими для розуміння умов формування світоглядних і педагогічних поглядів С. Френе.

Педагогічна діяльність С.Френе протікала серед молодших школярів. На цій початковій стадії розвитку життєдіяльності дитини він виділяв три етапи: 1) розвідка на ошуп (до 2 років); 2) обживання оточуючого середовища (до 4 років); 3) період праці [1, с.51-52]. З цього приводу С. Френе пише: „До чотирьох-п'яти років дитина вже достатньо дослідила оточуюче її середовище, освоїлась у ньому, більш-менш обжила й упорядкувала свій перший життєвий досвід. Тепер у неї є час і можливість приступити до завоювання оточуючого світу. Це відбувається в процесі праці. Саме праця є основною діяльністю, яка дозволяє людині задовільнити свої фізичні й духовні потреби; праця дає їй необхідні сили, щоб здійснити своє призначення в житті. На цьому етапі дитина починає трудитися, якщо їй дозволяє навколишня обстановка. Якщо ж ні, то справжня праця, потребу в якій вона відчуває, її заміняє до певної міри гра-робота" [1, с.52].

Дуже важливим С. Френе вважав переорієнтацію школи з формального слідування навчальним предметам і програмам на „дитину-члена суспільства" [1, с.39]. Наріжним каменем своєї школи майбутнього С.Френе вважав працю. „Праця стане основоположним принципом, рушійною силою й філософією народної школи, тією діяльністю, яка забезпечить нашим учням засвоєння усіх необхідних знань і навиків" [1, с.40].

С. Френе мав свою, відмінну від досить поширеної, точку зору на гру. Він писав: „Сьогодні психологи й педагоги всіма силами намагаються довести, що і дитині й дорослому властиво грати, що гра є одним з основних, необхідних видів людської діяльності" [1, с.190]. Але сам педагог був переконаний у наступному: „Безмежна популярність ігор тільки посилює загальні негаразди. Справа у тому, що гра не зовсім готує дітей до життя. Вона спалює той надлишок енергії, якому традиційна педагогіка не може знайти розумного застосування" [1, с.190]. Таким чином, він уважав гру навіть шкідливою. Тому що: „Гра відволікає від реального життя; вона примушує приймати за життя те, що є лише її блідою копією, і тому спотворює уявлення про основні питання буття. Педагогіка гри прагне розділити життя й поведінку людини на дві зони. Перша - зона серйозних справ, творчості й творення... Друга зона допомагає людям розслабитися й відпочити, зняти напругу. Це зона розваг та ігор" [1, с.190]. С. Френе робив висновок: „У світлі таких уявлень цілком природним є прагнення „середньої" людини уникати праці й труднощів заради насолод. І в кінцевому рахунку саме тут уся драма нашого часу" [1, с.191].

Вважаємо, що нашого – теж. Протягом останніх десятиліть в Україні працю зневажено. Мільйонні статки здобувалися зовсім не працюю. Навпаки, людина праці здебільшого була приреченою на жебрацьке існування, з неї відверто глузували... Чи не в соціальних деформаціях, у ставленні до праці коріння багатьох негараздів, які ми маємо зараз у державі? На наш погляд, праця повинна зайняти гідне їй місце в житті дитини, починаючи з молодшого шкільного віку, не позбавляючи її при цьому й права на гру, відпочинок.

С. Френе вважав, що починаючи з дитячого садка „слід організувати поступове освоєння дітьми оточуючого світу за допомогою праці, яка завжди повинна бути громадсько корисною" [1, с.54]. Це може бути висаджування рослин, догляд за тваринами, будівництво будиночків, шалашів, гребель, водяних млинів тощо. Тобто, потрібно сприяти дитині у її прагненні „щось створити, здійснити, побудувати своїми силами" [1, с.55]. До напрямків трудової діяльності дітей педагог відносив механічну роботу, розумову діяльність і художню творчість" [1, с.55].

Великого значення С. Френе надавав технічним засобам, „особливо якщо вони органічно й природно входять у життя й роботу дітей" [1, с.59]. На його думку, навіть початкова школа має мати добре оснащені майстерні для базової фізичної праці різного спрямування і для складніших колективних робіт, пов'язаних з розумовою діяльністю, художньою творчістю [1, с.83-87]. „Ми боремося за виховання працюю, за культуру, засновану на трудовій діяльності самих дітей, за знання, отримані за допомогою власного досвіду, за думку, яка відточувалась у процесі праці", - писав С. Френе. І ще: „Для того щоб наша методика не існувала лише на папері, а реалізувала б головну мету - зробити якомога ефективнішою роботу дітей, - уся наша система виховання будується на міцній матеріальній і технічній базі" [1, с.110].

У школі С. Френе - школі праці, звичайно, не було місця примусу й насиллю. „Якщо ми хочемо формувати вільних людей, не можна муштрувати їх як рабів", - писав він [1, с.148]. І ще: „Ми повинні не примушувати, а переконувати, і переконувати не словами, а фактами, очевидним прогресом..." [1, с.42].

При організації навчально-виховного процесу, заснованому на принципах свободи й праці, зникає дисципліна муштри й страху. Проте нова дисципліна вже напряду пов'язана з організацією навчально-виховної роботи в школі. Таким чином, на думку С. Френе, „проблема дисципліни

відходить на другий план, а в центрі нашої уваги опиняється матеріальна, технічна й педагогічна організація роботи у школі..." [1, с.41]. С.Френе був переконаний, що трудове виховання „саме несе в собі дієву дисципліну" [1, с.207].

Організація навчально-виховної роботи у школі С.Френе опиралася на широке учнівське самоврядування, яке набувало форму кооперативів, оскільки, на його думку, „дисципліна праці народжується в кооперативі" [1, с.207].

В Україні у С.Френе були попередники й сучасники. Схожі думки на початку ХХ ст. висловлював і втілював у життя свого Катеринославського комерційного училища відомий український педагог Антін Синявський [10, с.11]. Паралельно з С.Френе схожу педагогічну систему, але в інших соціальних реаліях, розвивав А.С. Макаренко. Крім того, українському народу здавна притаманне працелюбство. То ж ідеї С. Френе, інших педагогів, які в основу своїх концепцій закладали трудовий принцип, повинні бути близькі нам і зрозумілі. Саме на цих принципах можливе подальше реформування нашої національної школи.

Трудовий принцип, на значенні якого наголошував С. Френе, активно впроваджувався і в практику радянської школи. Здобутки у цьому напрямку стосовно учнів сільських шкіл дослідила у своїй досить об'ємній і ґрунтовній монографії Н.А. Калініченко. Нею також запропоновано систему рекомендацій щодо використання вітчизняного досвіду трудової підготовки учнів сільських шкіл в сучасних умовах [12, с.642]. У той же час з сумом доводиться констатувати, що можливості для застосування у школі, особливо міській, трудового принципу зараз значно звужено. Відійшли у минуле міжшкільні навчально-виробничі комбінати, табори праці й відпочинку, учнівські виробничі бригади, не прижилися шкільні кооперативи, занедбано навчальну продуктивну суспільно значущу працю учнів.

Зі зниженням мотивації навчальної діяльності у школярів, особливо старшокласників, утворився надлишок вільного часу, який, особливо у місті, значній частині з них досить важко розумно заповнити. З'явився цілий прошарок молоді („мажорів"), сенс буття якого - відверте байдкування й неробство, марнотратство життя. То ж нам конче необхідно повертатися до трудового принципу виховання, забезпечення його спільними зусиллями держави, громадськості, сім'ї та школи. Потрібно прикласти чималих зусиль

для повернення престижу праці, як основного джерела добробуту й життєвого успіху.

Історія розвитку суспільства і практика радянської школи переконливо довели безперспективність і шкідливість у виховному плані примусової праці. Тому значно зростає вимога до мотиваційної частини запровадження трудового принципу, вироблення громадської думки у класних і шкільних колективах, у сім'ях, які засуджували б ледарів і нероб. Адже праця у демократичному суспільстві може бути лише добровільною, внутрішньо умотивованою. Потрібно створювати „робочі місця" в школах і сім'ях, тобто можливість для громадськозначущої діяльності дітей.

Досить часто вдома або школі ту чи іншу роботу швидше, краще виконати руками дорослих. Проте потрібно у таких випадках найперше мати на увазі не стільки економічний, скільки виховний ефект, не епізодичне, а системне залучення дітей і підлітків до суспільно-значущої продуктивної діяльності. Це може бути природо-охоронна робота, підтримання належних санітарних норм у школі й дома, громадська робота у шкільному самоврядуванні й самообслуговуванні, робота у шкільних майстернях, на уроках праці й образотворчого мистецтва, робота пов'язана з навчальною діяльністю, гурткова робота тощо. Діяльність школи у цьому напрямку повинна відбуватися в унісон з сімейним трудовим вихованням. Зусилля дитини в тих чи інших видах праці повинні всіляко заохочуватися, стимулюватись. Як уважав С.Френе, потрібно підтримувати у дитини відчуття поступу, успіху в тому, що вона робить, наголос робити на її досягненнях, а не невдачах.

Праці С.Френе, крім загальних принципів, містять багато конкретних рекомендацій. Хоча С. Френе працював в інший час і в інших умовах, проте багато з його знахідок можуть бути корисними і для нас. Проте ми свідомо не стали на них зупинятися, зробивши наголос на принципах, стратегії, а не тактиці, оскільки вважаємо, якщо відновити трудовий принцип виховання в сім'ї та школі, почати працювати над забезпеченням його ефективності, наша практика, історія і класики педагогіки підкажуть нам і конкретні прийоми роботи у даному напрямку, а також і межі запозичення історичного досвіду. У цьому контексті слід зазначити, що можна брати на озброєння ті чи інші елементи „техніки С. Френе" [7, с.89], вмонтовуючи їх у нові концепції і нові історичні умови, а можна взяти у класика його основоположні принципи, суть його системи, наклавши на неї свою техніку,

новітні технології, які найбільше відповідають новому часу і нашим реаліям. Ми віддаємо перевагу останньому.

Мета виховання, як вважав С. Френе, це: „Максимальний розвиток особистості дитини в розумно організованому суспільстві, яке буде служити їй і якому вона буде служити. Тоді дитина здійснить своє призначення, набуде гідності й стійкості, і ставши дорослою буде ефективно трудитися без брехні й зажерливості над створенням гармонійного й упорядкованого суспільства" [1, с.38]. І ще: „ ... Нам ще потрібно працювати й працювати над формуванням такого громадянина, який усвідомлював би свої права й обов'язки і зумів би виконати функції активного члена демократичного суспільства" [1, с.144]. Якими актуальними є ці слова, якими сучасними для нас є погляди С. Френе.

Список використаних джерел

1. Френе С. Избр. пед. соч. - М.: Прогрес, 1990. – 398с.
2. Растригіна А.М. Педагогіка свободи: Методологічні та соціально-педагогічні основи: Монографія. - Кіровоград: Імекс ЛТД, 2002. – 104с.
3. Кемінь Г.М. Розвиток ідей „нового виховання" у західноєвропейській педагогіці (кін. ХІХ - сер. ХХ ст): Дис... канд. пед. наук. - Луганськ, 2004. – 214с.
4. Барило О.А. Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця ХІХ - першої третини ХХ ст.: Дис... канд. пед. наук. - К., 2004. – С.25.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. – 376с.
6. Джури́нский А.Н. История образования и педагогической мысли: учеб. для студ. в.у.з. - М.: Владос-пресс, 2004. – 256с.
7. Лемківський В.М. Історія педагогіки. Вид. 2-е. Підручник. - К.: Центр навч. літ., 2006. – 318с.
8. Історія педагогіки. Посібник. За ред А.Б.Рацула. - Кіровоград, Імекс ЛТД, 2003. – 298с.
9. Вульфсон Б.Л. Вступительная статья // Френе С. Избр. пед. соч. - М., 1990. – С.16-18.
10. Ю.Гур'янова О.В. Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894 - 1920рр.) Дис... канд. пед. наук. - Кіровоград, 2007. – С.13-17

11. Гур'янова О.В. У пошуках школи майбутнього // Рідна школа. - 2007. - № 4. - С.26.

12. Калініченко Н.А. Трудова підготовка учнів сільської школи в Україні. Друга половина XIX - XX століття: Монографія. - Кіровоград: Імекс ЛТД, 2007.- 86с.

Яковлева В.А.,
канд. пед.наук, доцент,
Криворізький ДПУ

КОМПЕТЕНТНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ЗАСОБАМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЇХ БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

В статье рассмотрены основные подходы в организации безопасной жизнедеятельности учеников школ-интернатов для их будущей успешной социализации, и представлены основные требования к школьникам этих заведений, которые необходимо предъявлять им в ходе компетентной организации жизнедеятельности в современном обществе.

In this article basic approaches are resulted in organization of safe vital functions of students of schools-boarding-schools for their future successful socialization and the basic requirements are presented to the schoolboys of these establishments which must be produced them during competent organization of vital functions in modern society.

Мета даної статті: проаналізувати сучасні проблеми компетентної соціалізації учнівського контингенту загальноосвітніх шкіл-інтернатів засобами організації їх безпечної життєдіяльності у майбутньому та визначити певні шляхи їх подолання.

Поява проблем в організації безпеки життєдіяльності у значної кількості учнів шкіл-інтернатів викликає тривогу педагогічної громадськості. Реальне кількісне збільшення таких проблем потребує серйозної уваги науковців і практиків для їх розв'язання.

Досліджуючи проблему безпеки життєдіяльності учнів у процесі засвоєння соціально гуманітарних знань, І.М. Шевчук зауважує, що даний процес відбувається у підлітків на „фоні сукупності біологічних і психологічних особливостей даного віку у конкретних соціальних умовах, за яких підвищуються вимоги до його особистості [4, с.44].

Вчителі і вихователі сучасних шкіл і шкіл-інтернатів з більшим бажанням працюють з так званим “середнім учнем”. Основними рисами такого учня, на їх думку, є уміння:

- виділити себе із зовнішнього загалу у певному виді діяльності;
- обирати особистий шлях розвитку взаємин з однолітками і дорослими;
- реалізувати себе в пізнавальній діяльності та у спілкуванні;
- планувати своє майбутнє життя та обговорювати його з дорослими;
- оцінювати власні особистісні якості і, насамперед ті, які учні

вважають цінними для свого життя.

Якщо учню не були притаманні означені вище уміння, педагоги, на жаль, без сумніву відносили їх до школярів з тимчасовою затримкою психічного розвитку і, досить часто, рекомендували до навчання у спеціальних закладах.

Співпрацівники Інституту психології Російської Академії наук беруть шефство над школами-інтернатами і не рідко “висаджують” в них психологічні “десанти”. Кореспондент журналу “Директор школи” Є. Ушакова брала інтерв'ю у працівника цього інституту А. Пашиної. Її цікавило питання: з якими труднощами стикаються вчені в школах-інтернатах. А.Пашина відмітила, що адміністрація і колектив викладачів та вихователів шкіл-інтернатів не дуже охоче йде на зустріч з людьми, які, як вони вважають, можуть “винести сміття з хати” [3, с.63]. Тому, “команду психологів”, які намагалися надати допомогу вчителям, вихователям та вихованцям зустрічали як щось “чуже” та стороннє.

Звернувшись до досвіду вивчення проблем у російських загальноосвітніх школах, ми також стикнулися з проблемою учнів, які мають труднощі у навчанні та вихованні. Так викладач С. Кузнєцова у статті “Чому я пішла зі школи” відмічає, що основний контингент “відстаючих” учнів зовсім не ледарі, але це слабкі діти, які уповільнено засвоюють шкільну програму. На жаль, педагоги не звертають увагу на відмінності у темпі інтелектуального розвитку вихованців і “звалюють” всіх “в одну кучу”. Тому разом із талановитими учнями сидять і такі, які при нормальному темпі пояснення практично нічого не засвоюють [2, с.65].

Розробляючи методичні рекомендації по організації безпечної життєдіяльності учнів шкіл-інтернатів, ми, насамперед, вважали за доцільне запропонувати вчителям та вихователям цих закладів здійснити наступне:

- залучати школярів до різних видів діяльності, обговоривши її зміст з колегами школи-інтернату;

- підвищити увагу педагогів до всіх учнів основної школи з наступним спостереженням за їх реакцією на пропозицію творчої співпраці;

- при плануванні завдань для учнів на основі співпраці вважаємо за доцільне передбачити розширення спілкування з дорослими (йдеться про організацію активної позаурочної співпраці дорослих і учнів в процесі спільної трудової діяльності).

Нами були розроблені вимоги до педагогів і школярів, за реальним виконанням яких велося спостереження.

У першій групі ми об'єднали вимоги до педагогів. До них ми віднесли:

1. Зміст позаурочної спільної діяльності дорослих і учнів повинен відповідати інтересам останніх. Саме тому необхідно проводити анкетування учнів з метою виявлення особистісних інтересів кожного учня до певного (або певних) видів діяльності.

2. Учителі і вихователі повинні сприяти набуттю учнями чуттєвого досвіду, для чого їм необхідно надавати приклад власної гуманної поведінки.

3. Необхідно у спілкуванні дорослих з учнями категорично заборонити авторитарний вплив на школярів. Педагоги, будь яких шкіл, повинні самі навчитися формувати стійкі гуманістичні стосунки з учнями.

4. Для діагностики певної динаміки у поліпшенні стосунків між дорослими і учнями педагогам необхідно визначити критерії, за якими можна оцінювати позитивний розвиток цих стосунків.

5. Необхідно здійснювати спостереження з боку педагога за динамікою інтелектуального розвитку учнів.

6. Формування відповідальності як якості особистості.

7. Педагогами шкіл-інтернатів в системі співпраці необхідно створювати умови для спілкування з учнями в урочній та позаурочній діяльності: заборона будь-якого покарання; розуміння інтелектуальних проблем учня; повага до гідності дитини (відомо, що щире спілкування можливе тільки на гуманістичних засадах).

8. Педагоги повинні вміти не тільки долати конфлікти в учнівському колективі, але й передбачати і запобігати їх виникненню. Учитель (вихователь) має орієнтуватися не на вади учня, а на його достоїнства (позитивні риси, які є в кожній людині).

Другу групу склали вимоги, які необхідно, з нашої точки зору, пред'являти учням для організації їх безпечної діяльності. До таких вимог ми віднесли:

1. Учень має навчатися щиро спілкуватися в умовах школи-інтернату зі своїми однолітками (забороняється використовувати до своїх товаришів або до дорослих образливі прізвиська).
2. Він має завжди проявляти повагу до дорослих і своїх однолітків.
3. Не боятися діалогових форм спілкування, коли треба висловити свої думки.
4. Потрібно навчитися довіряти педагогам (їх словам і діям).
5. Проявляти бажання допомагати як одноліткам, так і дорослим, якщо в цьому виникає потреба в певних ситуаціях.
6. Уміти оцінювати власні дії і вірити в себе, власні інтелектуальні можливості.
7. Свідомо сприймати нові умови життя і адаптуватися до них.
8. Своєю поведінкою школярі мають відповідати установленим нормам стосунків у школі-інтернаті.

Сучасна гуманістична педагогіка потребує від учителя (вихователя) професійного уміння щодо переконання учнів у власних можливостях досягнення якісного навчання і успішного спілкування з оточуючим власним середовищем.

Педагог повинен розуміти, що успішність стосунків з дітьми в школі-інтернаті безпосередньо залежить від того, наскільки учні вірять, що педагог щиро бажає їм допомогти. Для цього необхідно, щоб для кожного учителя (вихователя) не було абстрактного учня - тільки сприймання кожного з них, як особистість, дозволить педагогу розпізнавати навіть слабо виражені труднощі в спілкуванні і навчанні. Необхідно звертати увагу на перші прояви негативної поведінки школярів і виявляти її причини. Відомо, що сприймання учня не як пасивного об'єкта, а як об'єкта з активною поведінкою, якому учитель довіряє, дозволить успішно виявити причини відставання або прояву асоціальних вчинків.

Безумовно, що від педагога вимагається висока кваліфікація в роботі з такими школярами. Їм необхідно також постійно спостерігати за зростанням інтересу учнів до конкретних видів діяльності, зокрема тоді, коли школярі починають задавати вчителю багато питань.

Як зауважує І. Бех, розглядаючи шляхи реалізації особистісно-зорієнтованого підходу, досить часто визнання дитини вихователем "обмежується рамками її подібності до інших... Цим самим нехтується власна індивідуальність дитини..." [1, с.11]. Вчений негативно оцінює таке становище оскільки стверджує, що індивідуальність учня є головною складовою її визнання. Він відмічає: "У вихованні слід виходити з того, що кожна дитина є неповторною у тому розумінні, що вона має лише їй притаманний, природно заданий темперамент, характер, сприймання, задатки, інтелект" [1, с.11-12].

Згідно даного положення педагоги повинні в роботі з учнями враховувати їх нахили, бажання, інтереси, потреби. На думку І.Беха, завдання вихователів полягає в тому, що вони повинні не стирати індивідуальність учня, а доцільно її формувати. Але для цього необхідно вчителю (вихователю) навчитися використовувати діагностики, що дозволяють виявляти потреби учнів, їх здатність до певних видів діяльності, інтелектуальні інтереси. Саме такий підхід дозволить педагогу розвивати духовні сили учнів, формувати гуманістичні стосунки між однолітками і дорослими, усвідомлювати мету власного буття. Педагоги повинні помічати будь-які (навіть самі маленькі) досягнення учнів у спілкуванні та навчанні, що визнано основою особистісно-зорієнтованого підходу. Учителі (вихователі) повинні знати:

- не потрібно впливати на нього через колектив, який має осудити, покарати;
- необхідно зробити учнів своїми однокласниками і навчати їх милосердю;
- працелюбність, доброта, чемність, чесність, бережливе ставлення до природи є основними моральними якостями, які необхідно формувати у підлітків, зокрема в учнів з природно уповільненим темпом інтелектуального розвитку, але визначення рівня сформованості цих якостей також потребує постійного спостереження за позитивною динамікою їх формування;
- помилки учнів не повинні викликати у педагогів явно вираженого незадоволення.

Постійні спостереження педагогів за життям та діяльністю учнів з труднощами у спілкуванні дозволить більш обґрунтовано визначити їх психічний стан, їх працездатність, підвищення інтелектуального розвитку та фізичну активність.

У процесі роботи педагогів з підлітками шкіл-інтернатів необхідно звертати увагу на появу в учнів таких властивостей:

- уміння висловлювати власні думки щодо свого майбутнього життя;
- уміння планувати свій подальший життєвий шлях та обґрунтувати його з друзями та дорослими (але обговорювати вони його будуть тільки з тими, кого поважають і кому довіряють);
- поява здібності виділяти себе із зовнішнього загалу і оцінювати свої власні можливості;
- уміння аналізувати якості особистості, які підлітки вважають для свого життя цікавими;
- уміння оцінювати стан навколишнього природного та соціального середовища.

Таким чином, розглянуті нами проблеми доводять до висновку, що компетентна соціалізація дітей в школах-інтернатах об'єктивно і суб'єктивно потребує використання спеціальної методики організації безпечної життєдіяльності учнів цих закладів, на що і будуть спрямовані наші подальші дослідження.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003.- 280с.
2. Кузнецова С. Почему я ушла из школы //Директор школы.- 2002. - №3. - С.65-66.
3. Ушакова Е. Психологический «десант» в школе – интернате. //Директор школы. – 2002.- № 3.- С.63-64.
4. Шевчук І.М.Безпека життєдіяльності підлітків у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу: Дис. ... канд.. пед. наук: 13. 00. 01 /Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки.- Луцьк, 1998.- 191с.

Шарманова Н.М.,
канд.пед.наук,
Криворізький ДПУ

КОМУНІКАТИВНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ПРИ НАВЧАННІ ОДНОСКЛАДНОМУ РЕЧЕННЮ

В статье освещаются лингводидактические основы коммуниктивно-функционального подхода при изучении односоставного предложения в школьном курсе украинского языка.

The article covers on the linguistic and didactic's basis of communication and functional study of the mononuclear sentences of learning in modern lessons on Ukrainian language.

Мета даної статті полягає у висвітленні лінгводидактичних засад функціонально-стилістичного навчання односкладним реченням у шкільному курсі рідної мови. Системне ознайомлення учнів зі стилістичними ресурсами синтаксису передбачено Державним стандартом базової і повної середньої освіти [3], чинними навчальними програмами з рідної мови у старшій школі [7; 8], які поєднують мовленнєву й мовну змістові лінії. Зазначені нормативні документи націлюють дослідників-методистів, учителів-практиків на те, що за сучасних умов найбільш визначальним у навчанні мови є комунікативно-функціональний підхід. Він передбачає “пріоритетним розвиток умінь і навичок мовленнєвої діяльності, а робота над мовною теорією, формування знань та вмінь з мови підпорядковується інтересам розвитку мовлення” [7, с. 5].

В основі навчання рідної мови у функціонально-стилістичному аспекті лежить принцип цілісного вивчення мови і мовлення – лексики, фонетики, граматики і стилістики. Мовні засоби розглядаються в мовному контексті, з урахуванням їх комунікативної специфіки (стилю, типу, жанру). Функціонально-стилістичний підхід застосовується на уроках розвитку зв'язного мовлення та засвоєння лінгвістичної теорії [10, с. 130].

Базовий шкільний курс синтаксису (8-9 класи) і завершальний етап його вивчення (11 клас) покликані забезпечити глибоке усвідомлення учнями граматичної теорії, що необхідна для формування й удосконалення загальномовних умінь і навичок, оволодіння мовою в усіх видах комунікації, тобто для вироблення при навчанні мови спеціальних компетенцій (мовної, мовленнєвої, комунікативної). Саме на це спрямована стратегія мовної освіти, визначена важливим пріоритетом розвитку вітчизняної освіти [3].

Формування мовленнєвої й комунікативної компетенції учнів є одним з основних завдань змісту навчання синтаксису української мови в загальноосвітніх закладах різних типів. Це забезпечує реалізацію мовленнєвої змістової лінії, призначення якої полягає у цілеспрямованому формуванні вмінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі), що сприяє виробленню мовної компетенції школярів. Синтаксичний рівень є базою для вивчення функціональної значущості мовних одиниць усіх інших рівнів (К.М. Плиско), забезпечує реалізацію комунікативної функції мови. Загальне поняття про синтаксичну будову мови і стилістичні ресурси синтаксису формуються при вивченні односкладного речення (ОР), адже “знання граматики є основою, без якої неможливе формування комунікативної компетенції” [4, с. 49].

У розробці вітчизняної методики вивчення ОР провідне місце належить поглядам В.Д. Горяного, С.О. Карамана, К.М. Плиско, Р.О. Христіанінової та ін. Специфіка роботи над односкладними конструкціями у зв'язку з морфологією висвітлена у ряді праць (О. Босікова, О. Олійник та ін.). Використання лінгвостилістичних особливостей ОР на уроках української мови стало предметом дослідження С. Омельчук, І. Рибіної та ін.

Традиційно у шкільному курсі синтаксису ОР поділяються на два основні типи речень з головним членом: 1) у формі присудка (означено-, неозначено- та узагальнено-особові, безособові); 2) у формі підмета (називні). Наведена класифікація зберігається в шкільних підручниках, саме на ній ґрунтуються методичні розробки [2; 5; 12]. Це зумовлює аналіз учнями тільки формально-граматичної будови ОР, залишаючи поза увагою семантичний і комунікативний рівні речення, які на сьогодні активно розробляються вітчизняними лінгводидактами.

Так, В.Д. Горяний і Н.В. Чернієнко пропонують уведення терміна “суб’єкт”, “семантична особа” для розмежування ОР на різні види [2]. Односкладні особові структури, на думку дослідників, за формою вираження головного члена (суб’єкта) включають: 1) речення з означеним суб’єктом (означено-особове); 2) речення з неозначеним суб’єктом (неозначено-особове); 3) речення з узагальненим суб’єктом (узагальнено-особове). На основі наявності/ відсутності суб’єкта як носія предикативної ознаки безособові ОР включають такі різновиди: 1) речення з нульовим суб’єктом; 2) речення з непрямым суб’єктом; 3) речення із синкретичним суб’єктом [2, с. 24]. При цьому слушно наголошується: “терміном “суб’єкт” рідко

користуються в шкільних підручниках. А даремно, адже його, як бачимо, треба вживати хоча б при вивченні односкладних речень” [2, с. 24]. Науковці сходяться на думці, що односкладні структури характеризуються наявністю лише одного головного члена (еквівалента присудка / підмета двоскладного простого речення), яким забезпечується предикативність ОР.

У сучасній теоретичній і функціональній граматиці проблема статусу категорії односкладності залишається остаточно не з'ясованою. Незважаючи на велику кількість праць у вітчизняній і зарубіжній лінгвістиці, присвячених опису ОР, ці одиниці потребують глибокого системного й лінгводидактичного осмислення їхньої лінгвальної природи, стилістичних ресурсів, специфіки застосування односкладних конструкцій у власних висловленнях учнів.

Мета розвідки передбачає розв'язання таких завдань: 1) розкриття основних методичних підходів до вивчення ОР як проблемного питання шкільного курсу рідної мови; 2) розроблення системи методичних рекомендацій для засвоєння функціональних особливостей односкладних конструкцій на уроках української мови.

Речення з одним головним членом включені до мовної змістової лінії нової шкільної програми з української мови (8 клас). Разом із неповними структурами програмою передбачено 7 навчальних годин. Мовна компетенція учнів визначена такими стандартами, як сформованість вміння виділяти ОР з-поміж інших видів простих речень; визначати їх види за характером вираження головного члена, у тому числі й у складних реченнях [7, с. 96-97].

Програма для шкіл / класів з поглибленим вивченням української мови, ліцеїв і гімназій гуманітарного профілю (8 годин) пропонує, поряд із розглядом тем, визначених змістом основного курсу, засвоєння школярами окремих синтаксичних відомостей, не передбачених у загальноосвітній школі – інфінітивних та узагальнено-особових речень [8, с. 179]. Змістом цієї програми визначено розмежування безособових й інфінітивних речень, способів вираження предикативного центра в них [8, с. 185]. Поряд із теоретичним оглядом відомих синтаксичних понять передбачається засвоєння нових знань з мовознавства, що забезпечує принцип науковості та дає можливість розглянути дискусійні положення категорії односкладності.

Основні державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки школярів доповнюються також рівнем сформованості у них мовнокомунікативних умінь, а саме:

– оцінювати виражальні особливості й роль ОР у текстах різного функціонального спрямування (художніх, розмовних, публіцистичних);

– конструювати ОР вивчених типів і доцільно використовувати їх у власному мовленні;

– правильно будувати висловлення на задану соціокультурну тему, застосовуючи виражальні можливості односкладних структур.

Вивчення функціонального й комунікативного аспекту ОР поглиблюється й удосконалюється в курсі старшої школи (11 клас). Під час засвоєння питань практичної стилістики й культури мовлення опрацьовуються мовно-виражальні, експресивні ресурси категорії односкладності. При опануванні теми “Стилістика простих речень” (4 год.) основна увага школярів звертається до синоніміки двоскладних і односкладних структур, різних видів ОР. Завдання словесника полягає в тому, щоб учні навчилися розмежовувати відтінки в значеннях, розрізняти синтаксичні синоніми й знаходити стилістично забарвлені засоби односкладних конструкцій, з’ясовувати їх роль, доречність використання в тексті [7, с. 133-134].

Розпочинаючи вивчення теми “Односкладні речення”, вчитель з’ясовує місце цих одиниць у синтаксичній системі сучасної української літературної мови, а також їхні семантичні, формально-граматичні й функціональні особливості.

У сучасній лінгводидактиці існують 2 основні напрями методики стилістики: 1) *практичний*, який вивчає стилістичне забарвлення мовних засобів (стилістика мови); 2) *функціональний* (стилістика мовлення), що вивчає структуру стилю [4, с. 315-333]. Комунікативно-функціональний підхід при навчанні ОР ґрунтується саме на таких методичних засадах.

Спираючись на семантичний і комунікативно-прагматичний критерії під час опису мовних фактів, учитель розкриває стилістичні ресурси ОР, тобто сприяє засвоєнню учнями основ синтаксичної стилістики [11, с. 474]. При цьому словесник на прикладах визначає стилістичні можливості синтаксичних засобів, їх роль у породженні стилістично маркованих висловлювань, а також з’ясовує здатність ОР виступати у подвійній ролі: експресивно-стилістичними (пов’язаними з досягненням певного

виражального ефекту висловлення) та функціонально-стилістичними (типовими для конкретної сфери функціонування мови) засобами. Увага учнів має бути звернена на те, що ОР одночасно можуть виступати одиницями експресивного синтаксису й будівельним матеріалом для створення певної стилістично-мовленнєвої структури.

При аналізі стилістичних можливостей ОР школярі усвідомлюють, що односкладні конструкції є функціонально маркованими. Під час опрацювання власне дієслівного типу односкладності увага учнів звертається й на ту особливість, що головний член виражає процеси мислення й мовлення (*зветься*), сприймання чого-небудь (*здавалось*) або ж мають семантику на позначення фізичного, психічного й емоційного станів людини (*лихоманить, повело, не хотілось*). Школярі з'ясовують, що безособові структури-номени явищ природи чи станів людини функціонують переважно в розмовному або художньому мовленні: *О, як мені жилось і як мені страждалось!* (Л. Костенко); *Вечоріс* тощо.

Стилістичний аналіз інфінітивних речень полягає в тому, щоб школярі засвоїли: такі конструкції складають фонд розмовного синтаксису, тоді як синонімічні їм безособові речення з модальними словами *можна, треба, слід, необхідно* характерні для книжного мовлення: *Митцю не треба нагород, його судьба нагородила* (Л. Костенко).

Стилістичні ресурси інфінітивних речень варто представити на виразних в експресивному плані прикладах з сучасної української поезії: *Як тяжко стукать у чужі оселі, бездомним будиши на своїй землі!* (Л. Костенко). Емоційно-оцінний ефект досягається поєднанням емотивної частки як з прислівником *тяжко* на позначення філософсько-інтелектуального осмислення позамовної дійсності. Спонукальні інфінітивні речення характеризуються особливою офіційністю: *Втрачений атестат вважати недійсним; Документи направити до міського відділу освіти*.

Вивчення партиципного типу ОР, який посідає особливе місце у структурній класифікації односкладних конструкцій, спирається в першу чергу на морфологічний критерій, оскільки предикативи на *-но, -то* істотно відрізняються від інших дієслівних предикативів і розкривають специфіку українського синтаксису. У ході з'ясування стилістичної природи партиципних ОР словесник звертає увагу школярів на такі особливості, як уживання З.в. іменника (займенника) при головному члені речення, чим визначається відмінність форми на *-но, -то* від пасивних дієприкметників у

сучасній українській літературній мові: *Для ближніх знято тисячі свитин* (Л. Костенко). Цікавою з лінгводидактичного погляду є позиція змінної й незмінної форм дієслова у структурі ОР (зокрема при безпосередньому їх розташуванні як засобу експресивного синтаксису), наприклад: *Хай буде все небачене побачено; Хай буде все пробачене пробачено* (Л. Костенко).

Під час розгляду прислівникових ОР вчитель зазначає, що семантичне вираження їхнього структурного ядра – стан осіб чи навколишнього середовища: *Без нього людям суєтно і сумно; Тут, в небі, тихо* (Л. Костенко).

При вивченні ОР вчителю варто звернути увагу школярів на статус особових односкладних структур на зразок *Взискуй терпіння витримати все; Десь бачили тебе;* (Л. Костенко). Доволі прийнятною з позиції комунікативної лінгвістики висувається думка про те, що особові ОР – це “синонімічні варіанти двоскладних речень, які виникають внаслідок певних смислових трансформацій контекстуального вживання “семантичної особи”, “суб’єкта” [2, с. 25]. У них, на відміну від двоскладних повних речень з означеним граматичним підметом, пропущено підмет (суб’єкт). Відповідно до такого розуміння сутності особових речень школярам легше сприймати й запам’ятовувати форми їх морфологічного вираження. За цієї умови учні профільних (філологічних, гуманітарних) класів усвідомлюють, що в таких структурах пропущено головний член речення, який легко вилучається з контексту або ситуації мовлення (пор. з неповним реченням): *Послухаю цей дощ* (Л. Костенко) і *Я послухаю цей дощ*. При стилістичному аналізі речень такого типу відбуваються міжпредметні зв’язки з українською літературою, зокрема відновлюються знання з фольклору: узагальнено-особові речення, що виражають загальні судження, характерні саме для народного мовлення: *Зараз не вішають, а поперед розсудять; Не пхай свого носа до чужого проса*.

При опрацюванні стилістичних ресурсів номінативних (називних) речень учні засвоюють той факт, що сферою побутування подібних конструкцій є художнє мовлення, а також деякі жанри публіцистики. Такий вид ОР виконує особливу функцію створення образної картини світу: *О піруети вимушених танців!; Москва. Гран-Прі. Овації в Парижі!* (Л. Костенко).

Доцільним виявляється розглянути на уроках або факультативних заняттях (за умови наявності належної кількості годин) комунікативну опозицію *стверджувальні / заперечні* висловлення. Вчитель розкриває особливості *заперечних речень*, які у мовознавстві дістали назву *заперечних*

генитивних речень (Л.П. Іванова, І.І. Слинко, Н.В. Гуйванюк та ін.). Варто зосередити увагу школярів на тому, що цей тип конструкцій може розглядатись як заперечний варіант двоскладних речень і має лише один граматичний центр, виражений предикатом *немає* + Р.в. іменника, наприклад: *А слова ще нема*; *Ще назва є, а річки вже немає* (Л. Костенко).

Комунікативно-функціональний підхід до навчання ОР передбачає використання на уроках не лише лексико-стилістичних, граматико-стилістичних супровідних вправ, а й спеціальних вправ для ілюстрування кожного різновиду експресивного синтаксису. Варто застосовувати спеціальні прийоми, які реалізують комунікативно-діяльнісну змістову лінію програми з рідної мови та спонукають учнів до вільного спілкування.

До інтерактивних прийомів належать такі:

– створення власних висловлень із використанням односкладних конструкцій та залученням афористичних і крилатих висловів за соціокультурною тематикою: *“Я – син України”*, *“Хто є для мене взірцем?”*, *“Екологія природи й екологія душі”*, *“Мистецтво як засіб творення особистості”* тощо (8 клас), *“Наші духовні провідники”* *“Як забезпечити добробут і щастя в родині”*, *“Культурна людина. Якою я її бачу?”*, *“Я і моя совість”*, *“Мистецтво бути собою”* і т.д. (11 клас);

– складання діалогів за різними темами, наприклад таких, що стосуються вирішення окремих проблем шкільного життя чи розв’язання задач;

– спілкування за певною комунікативною ситуацією *“Мій робочий день”*, *“Культура мовлення моя і товариша”*, *“Захист учнівського проекту”* тощо.

На сучасному етапі розвитку комунікаційно-інформаційних технологій мобільний зв’язок поширився настільки, що, на думку зарубіжних дослідників, уже сформувалася нова форма мови – мова SMS-повідомлень. Тому при опрацюванні ОР варто залучити не лише дані фундаментальних граматик і методик, а й щоденну практику мобільного спілкування, запропонувавши скласти тексти для зв’язку з навколишнім світом. Актуальними для удосконалення вмінь і навичок говоріння й читання є завдання на продукування діалогів суспільного призначення й SMS-повідомлень за різними комунікативними ситуаціями. Використання усіх видів ОР допоможе учням швидко й точно висловлюватися, доцільно

виражати свої думки, емоції; створити альтернативу кримінальному жаргону.

Отже, запропонована система роботи з ОР сприяє міцнішому засвоєнню учнями функціональних ознак ОР, закріпленню знань про способи морфологічного вираження предикативного центра. Це дає можливість словеснику глибше розглянути дискусійні питання синтаксису на уроках рідної мови і забезпечити формування основних спеціальних компетенцій – мовної, мовленнєвої, комунікативної.

Список використаних джерел

1. Босікова О. Знайомтесь: односкладні речення (система блокових уроків, 8 клас) / О.Босікова // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2003. – № 2. – С. 59-64.
2. Горяний В.Д. Вивчення синтаксису простого речення в школі / В.Д.Горяний, Н.В.Чернієнко. – Х.: Основа, 2004. – 112 с.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1-2. – 64 с.
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [М.І.Пентилюк, С.О.Караман, О.В.Караман та ін.]; за ред. М.І.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.
5. Олійник О. Односкладні речення: тренувальні вправи / О.Олійник // Українська мова та література. – 1998. – № 29-32.
6. Омельчук С. Уроки синтаксису і стилістики, 11 клас / С.Омельчук, М.Кравець // Дивослово. – 2004. – № 11. – С.32-37.
7. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5-12 класи / ред. Л.В.Скуратівський. – К.: Перун, 2005. – 176 с.
8. Програми для шкіл (класів) з поглибленим вивченням української мови, ліцеїв та гімназій гуманітарного профілю. Рідна мова. 8-11 класи / ред. В.І.Тихоша // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2003. – № 4. – С. 179-203.
9. Рибіна І. Стилiстичні функції безособових речень / І.Рибіна // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 6. – С.35-38.
10. Словник-довідник з української лінгводидактики / [ред. М.І.Пентилюк]. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.

11. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / [ред. М.Н.Кожина и др.]. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 696 с.

12. Христіанінова Р.О. Просте речення в шкільному курсі української мови: посіб. для вчит. / Р.О. Христіанінова. – К.: Рад. школа, 1991. – 160 с.

Чубар В.В.,
канд. пед. наук, доцент,
Кіровоградський ДПУ

СИСТЕМА ВПРАВ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТЕХНОЛОГІЯМ ВИРОБНИЦТВА

В статье рассматриваются отдельные аспекты усовершенствования профессиональной подготовки учителей трудового обучения к профильному обучению старшеклассников технологиям производства в общеобразовательных учебных заведениях.

The article deals with some aspects of improving special training for the teachers of labour discipline for teaching the senior students the technologies of production in the secondary schools.

Динамічний розвиток технологій у всіх галузях виробництва, який відбувається в нашій час вимагає якісних змін змісту й характеру праці робітників. Ці зміни ставлять нові, більш складні завдання перед загальноосвітніми навчальними закладами й вимагають, зокрема, високого рівня професіоналізму від учителів трудового навчання. Адже вони є посередниками між школою і виробництвом й постійно знаходяться у центрі проблем трудової підготовки учнів, а також концентрують у собі зусилля шкіл на те, щоб підготувати працівника готового до трудової діяльності у змінних виробничих умовах. У зв'язку з цим проблема удосконалення фахової підготовки вчителів трудового навчання до профільного навчання старшокласників вимагає розв'язання. На даний час вона знайшла певне розв'язання, зокрема МОіН України видало ряд нормативних документів [5; 9; 10], ведуться пошуки прогресивних технологій профільного навчання школярів [1; 2; 14] та його організації в старшій школі [8], розробляються різноманітні профілі художньо-прикладного та інших напрямків. Разом з тим проблема методичної підготовки вчителів трудового навчання до

профільного навчання старшокласників ще не дістала належного розв'язання.

Ми зупинимось на окремому аспекті вище зазначеної проблеми – застосуванні системи вправ у процесі профільного навчання старшокласників технологіям виробництва. Адже у навчальному процесі вправи мають досить важливе значення, тому що під час їх виконання реалізуються майже всі ланки процесу навчання: сприймання, усвідомлення, закріплення, застосування, узагальнення, в результаті яких відбувається повне оволодіння навчальним матеріалом. Отже, удосконалення методики використання вправ у процесі профільного навчання старшокласників технологіям виробництва буде сприяти підвищенню ефективності всього навчального процесу.

На даний час у педагогіці розроблено ряд дидактичних систем вправ. Дослідник В.О. Онищук за основу дидактичної класифікації вправ бере ознаку навчальної мети вправ, яка передбачає послідовне наростання їх складності і поступове посилення самостійності і творчості учнів. За цією ознакою він виділяє наступні типи і види вправ (системи і підсистеми): пропедевтичні (підготовчі або попередні); вступні; пробні (випереджувальні, коментовані, пояснювальні); побіжні; тренувальні (за зразком, інструкцією, завданням); творчі; контрольні [7, с.85]. М.М. Фіцула пропонує наступну дидактичну систему вправ: підготовчі (призначені для підготовки учнів до сприймання нових знань і способів їх застосування на практиці); вступні (сприяють засвоєнню нового матеріалу на основі розрізнення споріднених понять і дій); пробні (перше застосування щойно засвоєних знань); тренувальні (сприяють набуттю навичок учнями в стандартних умовах); творчі (сприяють формуванню навичок застосування отриманих знань у реальних життєвих ситуаціях); контрольні (переважно навчальні) [13, с.340-341].

У теорії та методиці трудового та професійного навчання дістали розвитку питання визначення раціональних способів формування у школярів умінь та навичок по виконанню трудових та професійних операцій [3, с.169-171; 4, с.125-131; 6, с.92-101; 12, с.55-63]. Багато зроблено й в удосконаленні змісту вправ, зміни співвідношення репродуктивних і творчих вправ на користь останніх, використанню проблемних завдань, методиці керівництва навчальним процесом під час виконання вправ [11, с.39-47]. Але до цього часу не розроблена дидактична система вправ для профільного навчання

старшокласників технологіям виробництва, яка передбачає поступове зростання складності завдань й самостійності учнів під час їх виконання.

Ми вважаємо, що дидактична система вправ для навчання старшокласників технологіям виробництва у процесі профільного навчання повинна відповідати вимогам нормативних документів МОІН загальній дидактиці й теорії та методиці трудового та професійного навчання, а також враховувати стан сучасного виробництва та тенденції його розвитку. Тому при її формуванні будемо виходити із положень, що:

- профільне навчання старшокласників технологіям виробництва спрямоване на оволодіння старшокласниками навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти [5, с.63];

- зміст вправ, які виконують старшокласники у процесі профільного навчання технологіям виробництва – це система дидактично перероблених технологічних операцій, знань про них та технологічне обладнання, навчання яким забезпечує оволодіння учнями теоретичними та практичними знаннями, уміннями і навичками з певної професії [6, с.82];

- специфіка навчання старшокласників технологіям виробництва як майбутніх кваліфікованих робітників заключається в тому, що поряд з їх озброєнням міцною системою знань, умінь та навичок, важливе значення має формування в них умінь і навичок доцільно і творчо користуватись своїми знаннями та уміннями як у процесі теоретичної, так і практичної діяльності.

Всю різноманітність вправ, які можуть виконуватись при вивченні технологій виробництва ми пропонуємо звести до трьох основних типів:

- репродуктивні;
- репродуктивні з елементами творчості;
- проблемно-пошукові.

Виділення цих типів вправ у певній мірі має умовний характер, оскільки будь-яка вправа може містити відтворюючі й творчі аспекти. Але незаперечно, що у процесі вивчення навчальної теми чи розділу програми питома вага вправ творчого характеру повинна збільшуватись, а відтворюючих – зменшуватись. Проаналізуємо ці типи вправ.

Репродуктивні вправи – це переважно вправи на розуміння і відтворення знань про певний об'єкт, процес та початкове формування умінь

та навичок і т.п. Ми виділяємо наступні види репродуктивних вправ з формування знань, умінь і навичок:

- практичне вивчення будови машин, механізмів, обладнання, матеріалів, інструментів, пристосувань технологічних операцій і т.п.;
- виконання креслень, схем, малюнків, графіків, діаграм;
- вивчення технічної документації;
- розв'язування навчальних задач.

Уміння застосовувати одержані знання формуються при виконанні вправ, по практичному вивченню машин, верстатів, механізмів, матеріалів, інструментів, пристосувань і т.п. Вправи бажано виконувати з використанням наочних посібників (плакатів, моделей, зразків, макетів), обладнання, окремих механізмів, комплектів зразків тощо. Такі вправи можуть проводитись також у формі виконання письмових завдань, коли старшокласники по рисунку або схемі зображеного верстата, механізму, приладу, апарата повинні визначити призначення, назву, розташування його окремих вузлів, механізмів, деталей, пристроїв і т.п.

Інший вид репродуктивних вправ з формування умінь застосовувати отримані знання – виконання креслень, схем, малюнків, графіків, діаграм і т.п. При цьому важливо так організувати розумову діяльність школярів щоб форма не закривала суть матеріалу, який вивчається, а також щоб кожна вправа несла відповідне розумове навантаження. Зокрема при вивченні технологій виробництва характерні вправи по вивченню технічної документації – паспортів верстатів, інструментів та іншого обладнання, технологічних норм обробки матеріалів, послідовність виконання технологічних операцій, ремонту або складання механізмів і т.п. Для того, щоб навчання було більш ціленаправленим і свідомим необхідно використовувати вправи, які вимагають заповнення таблиць, а також такі при виконанні яких старшокласники знаходять відповіді при вивченні відповідних документів.

У педагогічній практиці застосовують два типи задач з формування умінь застосовувати отримані знання: кількісні, що пов'язані з використанням формул, математичними розрахунками, визначенням певних величин та якісні задачі, для розв'язку яких ніяких розрахунків не потрібно. При цьому старшокласники, користуючись вивченими закономірностями, правилами і т.п. застосовують їх до аналізу явищ, процесів, об'єктів, про які йде мова в задачі. Якісні задачі більш ефективні, ніж нескладні розрахунки,

які в деяких випадках можуть бути виконані шляхом простої підстановки у формули. При їх розв'язанні старшокласники поряд з математичними діями привчаються мислити не конкретними числовими значеннями величин, а самими величинами, змістом технологічного процесу, вчать розв'язувати задачі у загальному виді, тобто без розрахунків. Така методика навчання розв'язувати задачі сприяє ефективному закріпленню знань, формуванню міцних умінь по їх застосуванню, а затрати навчального часу будуть значно меншими, ніж при традиційних способах.

При виконанні репродуктивних вправ з елементами творчості у процесі вивчення технологій виробництва старшокласники використовують одержані знання й уміння в різних комбінаціях, вчать самостійно знаходити оригінальні розв'язки поставлених завдань, способи дій, отримують вміння розв'язувати не складні суб'єктивно нові для них проблеми пізнавального й практичного характеру. Ми виділяємо наступні види таких вправ:

- систематизація вивченого матеріалу;
- виконання вправ з елементами творчості;
- планування (проектування) технологічних процесів;
- складання принципів схем.

Систематизація вивченого матеріалу передбачає розподіл предметів, процесів, явищ, способів, матеріалів і т.п., які вивчаються по групах і підгрупах, порівняння в залежності від основних признаков. Це сприяє формуванню в учнів здібностей до узагальнення й засвоєння системи знань. Такі вправи найбільш доцільно проводити у формі заповнення таблиць, які являються одночасно і завданням, і робочим матеріалом. Характерна особливість таких вправ у тому, що їх виконання вимагає від учнів елементів творчого мислення, так як просте використання знань результатів не дає.

Кількісні вправи з елементами творчості – це переважно завдання, в умові яких немає всіх вихідних даних для їх розв'язання. Виконуючи такі вправи, старшокласники визначають, які дані додатково їм потрібні, де можна їх знайти, використовують довідкову літературу таблиці, стандарти, застосовують наявні знання в різних комбінаціях, які впливають з умови задачі. Більшість таких вправ – якісні. Для їх розв'язання старшокласники повинні використовувати наявні знання, застосовуючи такі форми мислення, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, індукцію, дедукцію, аналогію і т.п. Нами було виділено основні види якісних вправ з елементами творчості:

- підбір інструментів й пристосувань, способів обробки, складання й налагодження механізмів, матеріалів і т.п. у залежності від заданих умов і технічних вимог;

- порівняння й оцінка способів виконання робіт, процесів, ефективності обладнання, механізмів, технологічних процесів і т.п.;

- визначення причинно-наслідкових залежностей під час проходження технологічних процесів;

- пояснення явищ, процесів, способів виконання роботи, прийнятих рішень і т.п.

При вивченні технологій виробництва можуть використовуватись вправи на планування (проекування): технологічних процесів обробки матеріалів, виготовлення виробів, ремонту, складання, наладки, регулювання і т.п. Основна дидактична мета таких вправ – формування у старшокласників насамперед узагальнених знань та умінь технологічного планування, основні принципи, алгоритми дій, використовуючи які старшокласники зможуть впевнено розробляти конкретні технологічні процеси.

Поширеним видом репродуктивних вправ з елементами творчості, являється складання принципових схем машин, які вивчаються, механізмів, установок, пристроїв і т.п. Виконуючи такі вправи, учні повинні глибоко розібратись в принципі дії, будові і взаємодії частин об'єкта, який вивчається, виділити основне, відійти від другорядного допоміжного, уявно представити взаємозв'язані його ланки й від просторової будови перейти до плоского схематичного зображення. Такими вправами розв'язується два завдання: досягають глибокого засвоєння матеріалу, який вивчається й розвивають у старшокласників здатність до абстрактного мислення.

Проблемно-пошукові вправи вимагають переважно творче використання учнями знань, умінь й навичок й виконуються на більш високому рівні розумової активності. Виконання їх вимагає від старшокласників максимальної самостійності, здатності оперувати знаннями й уміннями в складних й взаємозв'язаних технічних ситуаціях, розвинутого вміння – аналізувати, синтезувати, робити висновки, оцінки, вибирати найкращий варіант, приймати самостійні рішення. Ми виділили наступні види проблемно-пошукових вправ:

- діагностичні;

- прийняття рішень в різних виробничих ситуаціях;

- конструкторські задачі.

Основна дидактична суть діагностичних вправ – розвиток діагностичних навичок технічного мислення старшокласників. Проводити їх необхідно в певній послідовності. Наприклад, на першому етапі учні вивчають вид браку, неполадок, несправностей і т.п. Ці задачі зазвичай розв'язуються з використанням зразків браку, таблиць технічних неполадок, карточок завдань, фотографій і т.п. Другий етап – розв'язування діагностичних задач з метою формування у старшокласників умінь орієнтуватись в ситуаціях типу „що буде, якщо ...”, „до чого приведе ...” й т.п. Останній етап виконання вправи школярами – пошуки неполадок, несправностей і т.п., тобто розв'язування безпосередньо діагностичних вправ. У ході розв'язування таких вправ дуже важливо ставити старшокласників у такі ситуації, щоб вони пропонували різні варіанти пошуку несправностей, порівнювали їх, вибирали оптимальні, враховували фактор найбільшої ймовірності, аналізували прямі й побічні признаки несправностей, враховували характер діагностованого пристрою. Такі вправи можна виконувати з використанням таблиць, алгоритмів пошуку несправностей й тренажерів.

При вивченні старшокласниками технологій виробництва, які пов'язані з обслуговуванням різного роду апаратів, установок, агрегатів і т.п., велике значення має формування у школярів умінь оцінювати виробничі обставини й приймати обґрунтовані рішення. Такі умінь формуються при виконанні вправ на прийняття рішень у різних виробничих ситуаціях. Такі ситуації моделюються шляхом детального їх описування в так званих технологічних завданнях. У таких вправах приводяться основні порушення технологічного процесу, які виникають на конкретних робочих місцях, їх признаки, тобто дається установка на прийняття рішення. Вивчивши всі ці дані, учні визначають спосіб виявлення причин заданого порушення, можливі його причини, визначають спосіб дії й описують хід усунення порушень в кожному конкретному випадку. Найбільший ефект дають такі вправи, що проводяться з використанням тренажерів, які не тільки імітують хід технологічного процесу, але і „реагують” на дії учнів по їх регулюванню, що значно підвищує ефект навчання.

Один із шляхів формування в старшокласників технічних знань, умінь і навичок – виконання конструкторських завдань. Формувати вміння розв'язувати конструкторські завдання у старшокласників необхідно проводити поступово, включаючи елементи конструювання до вправ, які

виконуються на всіх етапах навчання. При цьому великого значення набуває характер завдань. Вони повинні відображати реальні виробничі або побутові умови, забезпечувати органічний взаємозв'язок теорії й практики, стимулювати розвиток мислення школярів. Ми виділяємо наступну систему конструкторських завдань:

- виконання завдань по внесенню невеликих змін до наявної конструкції;
- виконання завдань на створення у конструкції відсутньої ланки;
- проектування конструкції по схемі;
- самостійне конструювання об'єкта за загальною його ідеєю й заданими технічними умовами.

У навчальному процесі, обираючи вправи для вивчення конкретної теми чи розділу й аналізі співвідношення характеру пізнавальної діяльності старшокласників у процесі їх виконання з одної сторони, й рівня їх самостійності при цьому – з іншої, пропонуємо виходити з того, що неможливо однозначно співвідносити ці параметри їх навчальної діяльності. Закріплення й удосконалення знань, формування умінь їх застосовувати може мати різні дидактичні цілі й виконуватись на різних рівнях пізнавальної активності старшокласників: репродуктивному, репродуктивному з елементами творчості і творчому. Крім того, вправи можуть виконуватись як під безпосереднім керівництвом вчителя, так і самостійно. Все залежить від дидактичної мети, запасу знань учнів та умінь застосовувати їх. Тому не можна пов'язувати репродуктивний характер діяльності старшокласників тільки з їх роботою під керівництвом учителя й проводити аналогію між творчим рівнем їх пізнавальної діяльності та самостійною навчальною роботою. Не слід також пов'язувати рівні пізнавальної активності учнів при виконанні вправ із змістом навчального матеріалу, часом його вивчення та ланками навчального процесу.

На основі виконання системи вправ формуються професійні навички, вдосконалюються й закріплюються в процесі їх творчого застосування в змінних ситуаціях. При цьому вправи, які входять до дидактичної системи по вивченню теми чи розділу програми, повинні відповідати наступним вимогам:

- меті навчального процесу та результатам, яких необхідно досягти;

- кількість вправ залежить від індивідуально-психологічних особливостей старшокласників, змісту навчального матеріалу й повинна бути оптимально достатньою для формування умінь й навичок;

- підібрані вправи не повинні вимагати виконання однотипних дій, а бути чітко спланованою послідовністю з поступовим ускладненням;

- виконання вправ не повинно перериватися, тому що уміння й навички формуються повільно і якщо їх не закріплювати, то вони швидко втрачаються;

- забезпечувати виконання наступних дидактичних функцій: формування умінь та навичок, виконувати професійні операції, їх закріплення й удосконалення та контроль за якістю виконання.

Запропонована нами дидактична система вправ спрямована на вдосконалення методики використання вправ у процесі профільного навчання старшокласників технологіям виробництва. Зокрема, використовуючи її вчителі трудового навчання зможуть підібрати логічну систему вправ, яка передбачає послідовне зростання рівня пізнавальної активності старшокласників, а також буде відповідати змісту навчального матеріалу, дидактичній меті, запасу знань та умінь їх застосовувати.

Ми розглянули тільки окремий аспект удосконалення методичної підготовки вчителів трудового навчання до профільного навчання старшокласників технологіям виробництва в загальноосвітніх навчальних закладах. Проблема методичної підготовки вчителів трудового навчання – не єдина у профільному навчанні старшокласників технологіям виробництва, але за своїм значенням вона являється достатньо важливою й потребує подальшого розв'язання. Зокрема, необхідно розробити для профільного навчання старшокласників технологіям виробництва: методичні рекомендації щодо застосування у навчальному процесі різних освітніх технологій, навчально-методичне забезпечення для вивчення новітніх технологій, які запроваджуються у виробництво, а також методичні рекомендації для активізації навчально-пізнавальної діяльності під час вивчення окремих профілів.

Список використаних джерел

1. Андрощук І. Лекційно-семінарська (практична) система навчання у трудовій підготовці старшокласників // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. - №4. – С. 16-20.

2. Гуревич Р., Кадемія М. Використання інформаційних технологій у профільному навчанні школярів // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2006. - №6. – С.15-19.

3. Казакевич В.М., Поляков В.А., Ставровський А.Е. Основи методики трудового обучения / Под ред. В.А. Полякова. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.

4. Кольней В.А., Капралова В.С., Поляков В.А. Основи методики трудового и профессионального обучения / Под ред. В.А. Полякова. – М.: Просвещение, 1987. – 191 с.

5. Концепція профільного навчання в старшій школі. Затверджена рішенням МОІН України від 25.09.03. № 10/13. // Книга вчителя трудового навчання: Довідково-методичне видання / Упоряд. С.М. Дятленко. – Вид. 2-ге, доповн. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 57-71.

6. Кругликов Г.И. Методика преподавания технологий с практикумом: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр „Академия”. 2004. – 480 с.

7. Онищук В.О. Типи, структура і методика уроку в школі. – К.: Радянська школа, 1973. – 160 с.

8. Організація профільного навчання в старшій школі / Упоряд. Н. Мурашко. – К.: Шк. світ, 2007. – 120 с.

9. Про затвердження Положення про міжшкільний навчально-виробничий комбінат. Наказ МОІН України від 30.11.1993 р. №430 // Книга вчителя трудового навчання: Довідково-методичне видання / Упоряд. С.М. Дятленко. – Вид. 2-ге, доповн. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 169-178.

10. Про затвердження Типових навчальних планів для організації профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Наказ МОІН України від 20.05.2003 р. №306 // Книга вчителя трудового навчання: Довідково-методичне видання / Упоряд. С.М. Дятленко. – Вид. 2-ге, доповн. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 105-120.

11. Тхоржевський Д.О., Гетта В.Г. Проблемне навчання на уроках праці. – К.: Радянська школа, 1980. – 150.

12. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. – Ч. 2. Загальні засади методики трудового навчання. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – 186 с.

13. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 554 с.

14. Шестаковський Л. Застосування модульного навчання в системі трудової та професійної підготовки школярів // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – №2. – С. 5-7.

Бербец В.В.,
канд. пед. наук, доцент,
Уманський ДПУ
ім. П.Тичини

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

В статтє определена сущность, содержание и задания профориентационной работы с учениками в основной школе и предложены методические рекомендации относительно усовершенствования профинформационной работы на уроках трудового

In the article certainly essence, maintenance and task of professional orientation work, with students at basic school and methodical recommendations are offered in relation to the improvement of professional information work on the lessons of labour studies.

Завершальним етапом психологічної та практичної підготовки учнів до трудової діяльності є їх правильна професійна орієнтація. Професійна орієнтація – система організації та проведення навчально-виховної роботи, спрямованої на засвоєння учнями необхідних знань про соціально-економічні й психофізіологічні умови правильного вибору професії, формування в них умінь аналізувати вимоги різних професій до психологічної структури особистості, а також свої професійно значущі якості, шляхи й засоби їх розвитку.

Центром профорієнтаційної роботи з учнями є загальноосвітня школа, яка забезпечує високий рівень загальної і політехнічної освіти молоді, виховує у неї моральну готовність працювати, формує трудові навички, створює основу для свідомого вибору професії.

Аналіз праць Д. Закатнов, М. Захарова, Н. Калугіна, В. Симоненка, Б. Федоришина, В. Сидоренко, М. Тименко та інших науковців свідчить про важливу роль профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю.

Оскільки проблема організації професійної орієнтації учнів має важливе значення для сучасної школи, метою статті є визначення змісту та завдань профорієнтаційної роботи з учнями та удосконалення профінформаційної роботи в процесі трудової підготовки.

Професія, яка відповідає інтересам і нахилам людини, викликає у неї задоволення. Особиста значущість професії підвищується, якщо вона престижна, має творчий характер, високо матеріально оцінюється.

Світ професій досить рухливий. Одні професії відходять у минуле, інші – з'являються. Тому учні потребують різносторонньої інформації про професії, кваліфікованої поради на етапі вибору життєвого шляху, підтримки й допомоги на початку професійного становлення.

Раніше професійна орієнтація (в тому числі її психологічні аспекти) розглядалася з позицій тимчасової допомоги старшокласнику у його професійному самовизначенні, для вибору професії раз і на все життя.

Проте виявилось, що на практиці такий шлях часто не дає бажаних результатів. Адже коли поради і навіть вимоги профорієнтолога починав виконувати конкретний випускник з власними поглядами, певним досвідом, унікальним набором індивідуальних властивостей, прогнозованого позитивного результату досягти неможливо. Більше того, прагнення діяти відповідно до конкретних вимог може призвести до непередбаченої ситуації – професія ніби вибрана правильно, але в процесі навчання з'являється незадоволення нею, що призводить до внутрішнього конфлікту особистості. Це тому, що людина постійно розвивається, і та професія, яка влаштувала її три роки тому, може більше не задовольняти. Професійна орієнтація не закінчується вибором професії, вона актуальна протягом усього життя людини.

Слід зазначити, що зміст, форми й методи профорієнтаційної роботи в школі на сьогодні не забезпечують досягнення основної мети професійної орієнтації – формування в старшокласників готовності до професійного самовизначення. Перешкодою для успішного розвитку профорієнтації є те, що вона, як правило, розрахована на середнього учня; відсутній індивідуальний, диференційований підхід до особистості школяра; профорієнтаційна робота має переважно декларативний характер, не

надаючи можливість кожному спробувати себе в різних видах практичної діяльності тощо [3].

Правильний вибір професії — це моральне задоволення, висока самооцінка. Водночас це й висока продуктивність праці, висока якість продукції. Вибір професії — точка, в якій сходяться інтереси особистості та суспільства, де можливе й необхідне поєднання особистих і загальних інтересів. Завданнями профорієнтації є ознайомлення учнів з професіями та правилами їх вибору, рекомендованими Міністерством освіти і науки України; виховання в молоді спрямованості на самопізнання і власну активність як основу професійного самовизначення; формування вміння зіставляти свої здібності з вимогами, необхідними для набуття конкретної професії, складати на цій основі реальний план оволодіння професією; забезпечення розвитку професійно важливих якостей особистості.

Професійну орієнтацію в школі слід розглядати як органічну складову частину всієї системи навчально-виховної роботи, а не як суму окремих заходів, до того ж пов'язаних лише з випуском учнів з школи. Вона має якнайтісніше пов'язуватися в цілому з процесом формування всебічного розвитку особистості, підготовкою учнів до життя, до праці і здійснюватися планомірно через навчальну і позакласну роботу в школі. Неправильною є позиція тих, хто поєднує її тільки з позаурочною роботою.

Проаналізувавши науково-методичну літературу, встановлено, що до змісту профорієнтаційної роботи в загальноосвітній школі входять: ознайомлення учнів з найпоширенішими масовими професіями в процесі вивчення трудового навчання; формування в учнів умінь і навичок, необхідних для виконання різноманітних видів праці у виробничих умовах; виявлення і визначення інтересів, нахилів, бажань, здібностей, а також фізичних і психічних можливостей підлітків; ознайомлення учнів з вимогами, які ставлять конкретні професії до об'єму загальноосвітніх, технічних і спеціальних знань, умінь і навичок, і змістом роботи майбутніх фахівців; надання учням допомоги у професійному самовизначенні шляхом педагогічної консультації про професії, їх вимоги, про навчальні заклади, де можна оволодіти відповідними професіями, про умови праці за обраною професією тощо [2].

Основна передумова профорієнтації — виховання в учнів любові до праці, активного бажання й потреби брати участь у суспільно корисній і особливо продуктивній праці.

У I–IV класах учні привчаються любити і поважати працю, ознайомлюються з найпоширенішими професіями свого району, професіями батьків.

У V–VIII класах запроваджується більш систематичне ознайомлення учнів з професіями, їх змістом, вивчаються і спрямовуються їхні інтереси, нахили і здібності.

У IX класі узагальнюються результати профорієнтаційної роботи минулих років, уточнюються професійні наміри та визначається майбутній вид навчання, проводиться систематичне ознайомлення учнів з різними професіями.

У X–XI класах завершується профорієнтація школярів, узагальнюються знання про професії і спеціальності, розвиваються інтереси, нахили і здібності учнів з урахуванням індивідуальних особливостей кожного з них, забезпечується підготовка і можливість участі їх у практичній діяльності [1].

Результат — сформованість особистісно значущого сенсу вибору професії, певної професійної спрямованості, професійне самовизначення учнів, готовність до зміни професійної спрямованості та переорієнтації на суміжні професії, на інші види діяльності відповідно до індивідуальних особливостей учнів та результатів профвідбору.

Для ефективного здійснення профорієнтаційної роботи важливо дотримуватись таких основних вимог:

- профорієнтація неможлива без ґрунтового вивчення здібностей, нахилів, інтересів та стану здоров'я школярів;
- профорієнтація має бути органічно пов'язана з усім навчально-виховним процесом, спиратися на загальноосвітню і трудову підготовку учнів;
- у здійсненні профорієнтаційних заходів слід встановлювати тісні зв'язки школи з виробництвом, з громадськими та державними організаціями.

Формування правильного мотивованого ставлення до професії вимагає достатньої інформації про цю професію. Інформація повинна бути всебічною, об'єктивною і подаватися в доступній для учнів формі.

Робота з професійної інформації повинна будуватися так, щоб у процесі її здійснення була можливість розв'язати чотири основні завдання:

а) повідомлення учням певного кола знань про найбільш масові професії — соціальні, економічні, технологічні і психологічні питання;

б) інформування учнів про шляхи оволодіння, тими чи іншими професіями — навчальні заклади, навчальні предмети, термін навчання, можлива кваліфікація та ін.;

в) формування позитивного ставлення до професій, особливо до тих, попит на які актуалізується соціально-економічним розвитком суспільства;

г) формування стійких професійних інтересів і правильно мотивованих професійних намірів, які ґрунтуються на усвідомленні соціально-економічних потреб суспільства і психофізіологічних особливостей учня [2].

Різноманітні форми роботи широко практикуються в наших школах, але нерідко вони здійснюються формально, без урахування психологічних вимог до професії, що знижує ефективність їх виховних функцій. Наприклад, інформація розкриває тільки привабливий бік професії і її суспільне значення, але не дає всебічної характеристики і об'єктивних даних про складність професії, її вимог до людини тощо. У таких випадках учень, не маючи з першоджерел достатньої інформації, доповнює її за рахунок випадкових відомостей. Внаслідок цього знецінюється та інформація, на забезпечення якої було затрачено сили педагогічного колективу.

Формування свідомого, сталого інтересу до професії, формування професійних намірів повинні спиратися на пізнавальні потреби особистості. Якщо подана інформація не розкриває творчих можливостей професії, то ефективність такої професійної роботи значно знижується.

Профорієнтаційну роботу слід будувати так, щоб вона розкривала психологічні вимоги професії. Інформація повинна включати аналіз професії, показувати, які вимоги ставить професія до особистості, як залежить успішність роботи і її творче виконання від можливостей особистості, як можна виявити і перевірити свою придатність до даної професії.

Аналіз педагогічної діяльності вчителів показує, що кожний навчальний предмет, а особливо трудове навчання чи факультативний курс має певні можливості для ознайомлення учнів з різними професіями. В процесі вивчення літератури, суспільствознавства, історії в учнів складаються ідейні переконання, ідеали, що мають вирішальне значення для формування особистості, зокрема, для формування професійних інтересів учнів.

На уроках трудового навчання учні на політехнічній основі оволодівають системою техніко-технологічних та економічних знань, набувають умінь і навичок самостійної роботи з різними матеріалами, використовуючи з практичною метою інструменти, пристосування і прилади, в них формується сумлінне ставлення до процесу праці та її результатів. Усі ці якості мають безпосереднє значення для подальшої професійної орієнтації. Важливу роль у професійній орієнтації школярів відіграють факультативні курси. Значна їх частина орієнтує старшокласників на конкретну професію і дає їм певний обсяг знань, умінь і навичок з цієї професії. Провідна роль у цій роботі належить класному керівникові. Він упродовж тривалого часу спостерігає за учнями свого класу, вивчає їх індивідуальні особливості, інтереси, здібності й нахили, контактує з батьками, знає виховний потенціал кожної сім'ї. Це дає йому змогу організувати профорієнтаційну роботу на належному рівні. Серед форм такої роботи, використовуваних класними керівниками, найефективнішими є екскурсії, зустрічі з фахівцями, колишніми випускниками, вечори, диспути, конференції, класні години, заняття в гуртках, факультативи, що дає їм змогу спостерігати за розвитком у школярів професійних інтересів. Для ефективного інформування учнів про певну професію використовують її професіограму, що передбачає розкриття таких питань: 1. Як називається робота, у чому її суть? (Назва роботи, спеціальності, професії, посади, можливого робочого місця, тобто опис істотних характеристик особливостей праці.) 2. Яка ефективність і мета роботи? 3. Що є предметом праці? 4. У який спосіб виконується робота? 5. На основі чого вона здійснюється? 6. Які критерії оцінки результатів праці? 7. Яка кваліфікація потрібна для роботи? 8. За допомогою яких засобів виконується робота? 9. В яких умовах виконується робота? 10. Яка організація праці? 11. Яка кооперація праці? (Хто, що і з ким виготовляє?) 12. Яка інтенсивність праці? 13. Які моменти небезпеки та відповідальності трапляються в процесі роботи? 14. Яку вигоду дає робота працівникові? (Зарплата, премія, пільги, моральне задоволення, суспільне визнання.) 15. Які вимоги й обмеження характерні для роботи?

Вчитель повинен творчо підходити до завдання профорієнтації і виконувати його залежно від конкретної ситуації, теми уроку або принципу викладання матеріалу.

Важливу роль у роботі з професійної орієнтації учнів може уміло відіграти організована позакласна та позашкільна діяльність дитячого колективу.

Однією з форм такої роботи стали екскурсії на підприємства. Для проведення екскурсії підприємство (організація, господарство) виділяє спеціальних екскурсоводів. Організатори екскурсій заздалегідь погоджують з школою тему і дату екскурсії, намічають її тривалість, збирають потрібний інформаційний матеріал, продумують зміст бесід з учнями, враховуючи їхні вікові особливості.

Отже, педагогічний аспект профорієнтації включає вивчення шляхів і засобів підвищення ефективності навчальної і виховної роботи серед молоді з метою її підготовки до свідомого вибору професії, зокрема визначення форм профорієнтаційної роботи школи спільно з виробництвом, сім'єю і громадськістю. Таким чином, поняття „професійна орієнтація” означає науково-практичну систему підготовки особистості до свідомого вибору професії.

Список використаних джерел

1. Захаров И.Н., Симоненко В.Д. Профессиональная ориентация школьников. – М.: Просвещение, 1989. – 198 с.
2. Калугин Л.И., Сазонов А.Д., Симоненко В.Д. Профессиональная ориентация учащихся. – М.: Просвещение, 1983. – 191 с.
3. Професійне самовизначення старшокласників: Метод. посібник / Упоряд. Л. Шелестова. – К.: Вид. дім „Шкільн. світ”, 2006. – 128 с.

Ткачук С.І.,
канд. пед. наук, доцент,
Уманський ДПУ
ім. П.Тичини

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

В статті розкриваються сучасні психолого-педагогічні проблеми професійної спрямованості учнів основної школи в педагогічній теорії та практиці.

Дослідження проблеми професійної спрямованості учнів основної школи передбачає урахування особистісних якостей та властивостей особистості, притаманних періоду, що є перехідним від старшого підліткового до раннього юнацького віку. Крім того, слід бачити до уваги той факт, що 9-й клас посідає особливе місце у системі шкільної освіти. По його закінченню завершується важливий етап навчання – надбання неповної середньої освіти, тобто того початкового рівня, що повинен забезпечити успішність здійснення найближчих життєвих перспектив молодій людині. Необхідність визначення планів на майбутнє помітно змінює підлітка, з'являється стрижень, що визначає його подальшу поведінку та напрямок навчально-трудової діяльності.

У період навчання, наприклад у 8-9 класах (як правило припадає на вік 13-15 років) відбуваються суттєві зміни, що характеризують перехід самосвідомості учня на якісно новий рівень. Це зокрема проявляється у підвищенні значущості власних цінностей, у переростанні часткової самооцінки окремих якостей особистості у загальне, цілісне уявлення про себе. На думку Д.І.Фельдштейна, саме для цього періоду розвитку особистості характерним є вихід школяра на принципово нову соціальну позицію, де формується його усвідомлене ставлення до себе, як до члена суспільства. При цьому, підлітки поступово переходять від прямого копіювання оцінок дорослих, до самооцінки, все більше спираючись при цьому на внутрішні критерії. Уявлення, на базі яких у підлітків формуються критерії самооцінки, набуваються в процесі особливої діяльності –

самопізнання. Саме для згаданого вікового періоду характерним є підліткова криза, що, на думку Л.І. Божович, пов'язана з переходом на новий рівень самосвідомості, характерною рисою якого є виникнення у школяра здатності й потреби пізнати самого себе як особистість, що обумовлює виникнення прагнення до самоствердження, самовираження, самовиховання тощо. Перед підлітком постає проблема вибору подальшого життєвого шляху, важливою складовою якого є визначення сфери трудової діяльності.

Провідні детермінанти, що впливають на вибір майбутньої професії, як вважає Л.І. Божович, лежать не у площині індивідуальних особливостей, а визначаються, головним чином, загальними психологічними тенденціями, що притаманні певному віковому періоду. Так, у середньому шкільному віці вибір, а скоріше псевдовибір професії, дуже часто є результатом зовнішнього впливу (думка референтної групи, престижність або привабливість професії та ніш.) або базується лише на особистих враженнях.

Лише у старшому шкільному віці проблема вибору життєвого шляху починає вирішуватися на основі аналізу та обмірковування сукупності умов, що впливають на успішність професійного самовизначення, у тому числі – професійної спрямованості. Власне, вибір професії передбачає проходження певних етапів вікового розвитку, що полягає у переході від безпосереднього, імпульсивного прийняття відповідного рішення про вибір, що базується на співставленні сукупності значущих зовнішніх та внутрішніх факторів. При цьому П.А. Шавір вважає, що якщо процес самовизначення складає провідний зміст розвитку особистості старшокласника, то формування професійної спрямованості визначає основний зміст особистісного самовизначення.

Зміни психологічних пріоритетів у процесі вибору професії обумовлені не лише розвитком та становленням учня, але й зміною його соціального статусу. У старших класах для більшості учнів проблема вибору майбутньої професії вже набуває актуальності та соціальної значущості, оскільки наближається закінчення навчання в школі і постає питання про визначення свого місця в суспільстві, зокрема – у майбутній трудовій діяльності.

Вітчизняна психолого-педагогічна наука накопичила певний досвід в області теорії професійного самовизначення (В.М. Мадзігон, М.П. Тименко, Д.О.Тхоржевський, Б.О. Федоришин, тощо), який в основному визначив сучасні підходи до даної проблеми. Сьогодні існує декілька підходів (соціальний, соціально-психологічний, диференційно-

психологічний) до визначення сутності та мети професійного самовизначення, проте більшість дослідників згаданої проблеми вважають, що його головною метою є поступове формування у школяра внутрішньої готовності до обміркованої та самостійної побудови, корегування і реалізації перспектив свого розвитку, притому розвитку не лише професійного, але й розвитку особистісного та життєвого. Результатом процесу професійного самовизначення для старшого шкільного віку є вибір майбутньої професії. Він передбачає спеціально організацію навчально-виховної діяльності, професійну орієнтацію, що застосовується разом з низкою інших педагогічних заходів: надбання учнями знань про себе (формування образу "Я"); про світ професій (аналіз професійної діяльності); співставлення знань про себе та знань про світ професій (професійні проби).

Професійне самовизначення передбачає формування суб'єкта конкретного виду праці, професії та спеціальності, передбачає можливість орієнтування у світі професій. При цьому самовизначення особистості у праці та професії здійснюється у загальному контексті життєвого та особистісного самовизначення і має динамічний характер.

Поняття "професійне самовизначення особистості" тісно пов'язане з поняттям соціальної зрілості особистості, основу якого складає співвіднесення молодою людиною своїх потреб, інтересів, схильностей, здібностей з реальними умовами їх реалізації, усвідомлене визначення свого місця і ролі у житті суспільства.

Як зазначалося вище, професійне самовизначення розглядається як одна із сторін особистісного самовизначення. Це знайшло своє відображення у формуванні особистісного підходу у професійній орієнтації. Втіленням такого підходу може служити концепція розвитку людини як суб'єкта праці, розроблена Є.О. Клімовим. Людина як суб'єкт праці у своєму розвитку проходить ряд стадій, кожна з яких характеризується особливостями при оволодінні соціальним досвідом та формуванні професійної самосвідомості.

У дослідженнях проблеми особистісного самовизначення підкреслюється, що здатність до самостійного, вільного, свідомого життєвого вибору є проявом зрілості особистості. Необхідність особистісного та професійного самовизначення витікає з особливостей психічного розвитку старшокласників, які знаходяться на стадії оптації. Основною соціальною вимогою до школяра на цій стадії є вимога професійного самовизначення, вибору професії, конкретного місця подальшого навчання чи роботи. Для учнів цього віку характерним є оволодіння своїм внутрішнім світом, що

супроводжується формуванням життєвих планів. Для старших школярів професійне самовизначення у вигляді формування професійних планів виступає в конкретній формі особистісного самовизначення, побудови життєвих планів.

У залежності від характеру домінуючих мотивів дослідники розрізняють декілька рівнів сформованості професійної спрямованості учнів. Так, Г.О.Чердниченко та В.М. Шубкін виділяють економічний, соціальний та духовний рівні професійної спрямованості. Вони вважають, що вибір професії на "економічному" рівні обумовлюється переважно утилітарними та матеріальними мотивами і характеризується прагненням до високого заробітку. Рівень "соціального" вибору має переважну спрямованість на надбання престижної професії або можливість одержати вищу освіту. При "духовному", вважають дослідники, виборі провідним мотивом є прагнення принести найбільше користі суспільству, і він передбачає орієнтації, як на потреби суспільства, так і найбільш розвинуті компоненти властивостей особистості.

У залежності від рівня сформованості в учнів професійних намірів, інтересів, схильностей та мотивів, Є.О. Клімов виділив чотири рівні професійної спрямованості.

Перший, найважливіший рівень, характеризується наявністю намірів щодо оволодіння професією, проте вони чітко не виражені, інтереси не є стійкими, в учня не сформовані уявлення ні про себе, ні про власні якості, ні про вимоги професії до людини.

Другий рівень передбачає наявність деякого кола професій, яким надається перевага і які можуть відрізнитися за своїм змістом. В учня починають складатися певні уявлення про себе, розуміння відповідності власних якостей вимогам професії тощо.

Для наступного, третього рівня притаманне виділення учнем певної професії, наявність у школяра уявлень про себе та вимоги професії. Проте ці знання та уявлення існують скоріше у теоретичному, ніж практичному плані.

І найвищий, четвертий рівень характеризується активною реалізацією професійних намірів. При цьому, учень розвиває якості, необхідні для обраної професії, виходячи з власної самооцінки та досвіду практичної діяльності. На основі ознайомлення з професією та набуття певного практичного досвіду, учень формує чітку програму на майбутнє у плані оволодіння професією та розвитку кар'єри.

На доцільність диференціації професійної спрямованості за показниками, що визначають її змістовну та динамічну характеристики, вказує П.А. Шавір. До перших він відносить повноту та рівень професійної спрямованості, до другої – її інтенсивність, дієвість та стійкість. Під повнотою професійної спрямованості автором розуміється коло мотивів переваг професій. Слід зазначити, що вибіркове ставлення до професії може обумовлюватися виникненням поодиноких мотивів, пов'язаних як з окремими сторонами змісту, так і процесом діяльності або деякими зовнішніми атрибутами певної професії. За певних умов значущими для особистості може стати багато пов'язаних з професією факторів – її творчі можливості, перспективи кар'єри, престиж, матеріальні, гігієнічні та інші умови праці, відповідність особливостям характеру і таке ін. Це свідчить про те, що професійна спрямованість базується на широкому колі потреб, інтересів, ідеалів, установок людини. Виходячи з цього, П.А. Шавір вважає, що один з напрямків розвитку професійної спрямованості полягає у збагаченні її мотивів: від окремого мотиву до все більш різнобічної та різноманітної системи мотивів.

Формування професійної спрямованості є складним та довготривалим процесом, обумовленим впливом з боку різноманітних суб'єктивних та об'єктивних факторів. В ідеальному випадку відповідність особистості професії передбачає тотожність об'єктивного змісту трудової діяльності та її особистісного змісту, проте повного їх співпадіння досягнути практично неможливо. Це обумовлено зокрема тим, що не завжди в ієрархії мотивів домінуючими є такі, що пов'язані безпосередньо зі змістом праці за обраною професією. Крім того, якщо навіть провідним мотивом є інтерес до специфічного змісту діяльності, зберігається можливість для його подальшого поглиблення. Таким чином, невідповідність між об'єктивним змістом професійної діяльності і тим особистісним сенсом, що має для людини вибір або участь у такій діяльності можна розглядати як рушійну силу розвитку професійної спрямованості.

Для здійснення практичної роботи з формування спрямованості важливо знайти зв'язок між спрямованістю та діяльністю, вчинками, поведінкою людини. Спрямованість обумовлює особливості поведінки і дії людини, які визначають її склад у соціальному плані з суттєвих позицій: відношення до інших людей, до себе, до свого майбутнього. Тому професійна спрямованість знаходить прояв не лише у ставленні людини до

суспільства та зовнішнього середовища взагалі, але й у ставленні до себе, до своєї діяльності та її результатів. Якщо у системі мотивів переважають мотиви самозабезпечення, самовираження особистих прагнень, то має місце особистісна спрямованість "на себе". Якщо ж діяльність людини регулюють мотиви, детермінуються самою діяльністю (інтерес до трудового процесу, заглиблення у сутність діяльності тощо), має місце трудова спрямованість особистості.

Проте, на наш погляд, було б неправильно розуміти ставлення до професії однобічно, тільки як прояв активності та вибірковості з боку людини. Ми вважаємо, що тут має місце взаємодія, оскільки професія теж певною мірою впливає на людину. Цей вплив визначається сукупністю образів, думок, станів тощо, що виникають у свідомості під впливом професії, і, що особливо суттєво - об'єктивними вимогами, які вона ставить до людини. До їх числа можна віднести вимоги, що по-перше ставляться професіями до певних психолого - фізіологічних особливостей людини, і, по-друге, до якісних особливостей протікання психічних процесів, тобто її загальних та спеціальних здібностей.

Компоненти професійної спрямованості старшокласників, про які йде мова, змінюються від простих до більш складних. Такі параметри у структурі особистості, як потреби. Інтереси, схильності, здібності, ціннісні орієнтації, мотиви дають імпульси до відповідної активності. В учнів поступово формуються соціально-психологічна установка, яка характеризується готовністю здійснити вибір професії, яка в свою чергу переходить у здатність до професійного самовизначення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає також можливість вважати, то поняття професійної спрямованості більш точно може бути розкритим через соціально-психологічну установку, яка передбачає неперехідну тривалу готовність особистості діяти у відповідності з власними потребами щодо професійного вибору. Виходячи із сказаного, професійна спрямованість особистості має розглядатися як провідна інтегральна якість особистості, що формується на основі певної системи знань та умінь і характеризується соціально-психологічною установкою на визначений вид трудової діяльності у відповідності з її потребами, інтересами, схильностями та мотивами і яка виражається у пролонгованій готовності учня здійснити професійний вибір.

Таким чином, аналіз проблеми професійної спрямованості старшокласників дозволяє визначити основні критерії сформованості у старших підлітків спрямованості особистості на вибір професії:

- інформованість про професії у різних сферах виробництва і обслуговування;

- прояв інтересу до відповідних професій;

- сформованість мотивів пов'язаних із змістом професій ;

- наявність нахилу і здібностей до праці ;

- сформованість професійних намірів.

Рівні сформованості професійної спрямованості та показники, що їх характеризують, були запозичені з відповідними їх уточненнями.

Показники високого рівня сформованості професійної спрямованості старшокласників на професії сфери сільськогосподарського виробництва:

- інформованість про професії характеризується конкретністю знань про професії різних сфери виробництва, обслуговування та усвідомленістю потреби у виборі окремих з них;

- мотивація вибору професій визначається чіткими провідними мотивами, спрямованими на зміст трудової діяльності в тій чи іншій сфері ;

- професійні інтереси активізують пізнавальну та практичну діяльність з метою оволодіння знаннями і уміннями та розвитком професійно значущих якостей необхідними для трудової діяльності;

- успішність навчання з роками зростає або стає стабільною і чітко пов'язана з професійними інтересами та намірами ;

- професійні наміри мають чітку вираженість із визначенням конкретних шляхів подальшого професійного навчання та працевлаштування;

- інформованість про професії характеризується сукупністю знань про основні професії та усвідомленням потреб у виборі деяких з них;

- мотивація вибору професій визначається мотивами, у певній мірі пов'язаними з відповідною діяльністю трудової діяльності в усіх життєво необхідних сферах виробництва і обслуговування;

- професійні інтереси у певній мірі впливають на пізнавальну та практичну діяльність для оволодіння необхідними знаннями та уміннями;

- успішність з теорії та практики з роками навчання покращується і певним чином пов'язана з професійними інтересами та намірами;

- професійні наміри мають певну вираженість із визначенням окремих шляхів подальшого професійного навчання.

Показники низького рівня сформованості професійної спрямованості старшокласників на професії сфери виробництва та обслуговування:

- сформованість про професії характеризується окремими знаннями про ряд професій та уявленнями про погребу оволодіння деякими з них;

- мотивація вибору професій визначається мотивами, частково пов'язаними з відповідною діяльністю;

- професійні інтереси недостатньо впливають на пізнавальну та практичну діяльність для оволодіння необхідними знаннями та уміннями;

- успішність з теорії та практики з роками навчання не покращується;

- професійні наміри не виражені, а шляхи подальшого професійного навчання не мають конкретизації.

Чумак А.С.,

старший викладач,

Криворізький ДПУ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ ДІАЛОГУ УЧНЯ З КОМП'ЮТЕРОМ

В статье рассматривается использование компьютера на уроках технологии и его влияние на формирование творческих способностей учеников.

In the article the use of computer on the lessons of technology and his influence is on forming of creative capabilities of students.

В умовах економічних змін у країні в процесі навчання школярів значне місце займає творчий розвиток, який є важливим чинником у розвитку особистості. Сучасна школа завжди була соціальним інститутом підготовки нових кадрів – підростаючого покоління. Але на сьогодні соціально-економічні умови життя в Україні змінилися, тому необхідно бути готовим створити сприятливі умови для розвитку творчих здібностей учнів при підготовці їх до життя.

Це зумовлено тими перетвореннями, які на сьогодні виникли в процесі розбудови України і переходу до нових ринкових відносин. У зв'язку з цим погіршилося матеріальне забезпечення народної освіти, проте одним з

головних завдань школи є виконання замовлення суспільства. Це замовлення на підготовку гармонійно розвинутої особистості.

Творчі здібності необхідно розвивати з раннього дитинства. "Усі діти талановиті, – стверджує І.П. Волков, треба тільки, щоб школа допомогла кожному взнати свої здібності" [1, с.49].

З точки зору педагогіки і психології, дитяча творчість - це ефективний засіб виховання учнів, бо він спрямований на розвиток творчих здібностей школярів у процесі навчання. Творча діяльність - це діяльність, внаслідок якої створюються нові матеріальні та духовні цінності. Творчістю буде й те, що вносить в старе хоч йоту нового.

Творча активна діяльність у процесі навчання формує у школярів ряд якостей, які в кінцевому рахунку позитивно відбиваються на характері особистості. Загально відомо, що творчій особистості притаманні такі якості: напруження уваги, велика вразливість, завзятість, висока самоорганізованість, величезна працездатність.

Творчість, за своєю природою, є бажанням зробити щось таке, чого до тебе ще ніхто не робив або те, що до тебе вже існувало, зробити по-новому, краще. Творчий початок у людині - це завжди потяг уперед, до прогресу, до прекрасного.

В умовах ринкових відносин в Україні зріс попит на креативних, неординарних людей, спеціалістів, які знають свою справу. У зв'язку з цим ще в школі треба закладати основи творчого підходу до справи, розвивати творчу активність учнів. Тому процес розвитку індивідуальних здібностей школярів слід розглядати як комплекс взаємопов'язаних ланок, де головними повинні бути особистість самого вчителя і створення найкращих умов для індивідуальної, творчої роботи учнів. "Розвивати здібності - значить озброїти дитину способом діяльності, дати їй у руки ключ, принцип виконання роботи, створити умови для вияву і розквіту її обдарованості", - зауважує О.М. Гончарова [2, с. 104].

Включення учнів у різні види діяльності вже несе в собі залучення їх до творчих видів діяльності, сприяє цілеспрямованому розвитку, оскільки будь-який процес творчості несе в собі елементи притаманні їй. Однією з головних педагогічних вимог до учнівської творчої діяльності є врахування вікових особливостей школярів. Навчальна творча діяльність дозволяє оптимально поєднати індивідуальну роботу з колективною.

Велике значення у вихованні творчих здібностей учнів має результативність творчої праці. Це виставки учнівських робіт, конкурси та ін. Вимога результативності особливо важлива, оскільки одержаний результат викликає позитивну емоційну хвилю, стимулює творчу активність учнів. Учителю не спрямовує учнів на досягнення запланованого ним результату як єдино можливого й правильного, а лише скеровує аналітичні процеси школярів, запобігаючи авторитарному впливові на учнів та формалізму засвоєння змісту навчання.

Слід пам'ятати, що творчі здібності розвиваються протягом усього життя людини. А завданням школи є організація навчального процесу таким чином, щоб максимально розвинути закладені природою здібності кожного учня до певних видів діяльності. У навчальний процес потрібно включати різні види праці, заохочуючи прояви творчості. Тільки з наданням учням певних мінімальних професійних знань можна говорити про самостійне створення ними конкретних різнобічних, оригінальних, творчих продуктів.

Теорія й методика навчального процесу дають багато порад та рекомендацій з проблем розвитку творчих здібностей учнів. Сьогодні активно впроваджується інформатизація освіти. Виходячи з цього надзвичайно актуальною є проблема розвитку творчих здібностей з допомогою комп'ютерної техніки. Існує навіть думка, що комп'ютер зможе зробити такі ж важливі зміни в технології навчання, які на початку століття зробив конвеєр в автомобілебудуванні. Деякі навіть порівнюють його вплив на систему освіти з тим переворотом, який здійснило в людській культурі книгодрукування. Зрозуміло, що комп'ютер не стане панацеєю від усіх хвороб, проте недооцінювати його вплив на систему освіти не можна, оскільки він є потужним засобом навчання.

Для ефективного розвитку творчих здібностей учнів та активізації розумової діяльності використовують наочність. Вона підвищує рівень уваги школярів, поглиблює їх зацікавленість навчальним матеріалом, сприяє розвитку органів чуття, спостережливості й мислення.

Комп'ютер значно розширив можливості подання навчальної інформації. Застосування кольору, графіки, мультиплікації, звуку, всіх сучасних засобів відеотехніки дозволяє створити реальну атмосферу діяльності (наприклад, демонструвати зображення Землі з висоти, імітуючи політ, причому з урахуванням змін зображення, пов'язаних зі змінами польоту літака). "За своїми візуальними можливостями комп'ютер

не поступається ані кіно, ані телебаченню", - наголошує Ю.І. Машбид [3,с.11]. Звичайно ж діти дуже захоплюються такими можливостями ЕОМ.

Рациональне використання комп'ютера як засобу наочності дозволяє педагогу досягти значного освітнього і виховного ефекту, створює сприятливі умови для розвитку творчих здібностей і абстрактного мислення школярів. Крім того ЕОМ дозволяє посилити і мотивацію навчання. Не тільки новизна роботи за комп'ютером, яка сама по собі сприяє підвищенню зацікавленості до навчання, але й можливість регулювання складності навчальних завдань, заохочення до правильного розв'язання, не застосовуючи мораль, якою іноді зловживають деякі педагоги, позитивно відбивається на мотивації навчання. Використання комп'ютерної техніки дозволяє повністю усунути одну з найвагоміших причин негативного ставлення до навчання - причину невстигання, яка пов'язана з нерозумінням суті проблеми, зі значними прогалинами в знаннях та ін., впливає на мотивацію пізнавальної діяльності учнів і розкриває практичне значення навчального матеріалу. Разом з тим з'являється можливість випробувати власні сили та застосовувати оригінальність - вибравши цікаве завдання, ставити будь-які запитання та пропонувати будь-які розв'язки без ризику отримати за це погану оцінку. Усе це сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання та розвитку творчості учнів.

Отже, спілкування з комп'ютером - це якісно новий вид спілкування, можливості якого ще далеко не розкриті. При розробці навчальних програм слід враховувати і негативні наслідки цього спілкування. У зв'язку з цим стає актуальним визначення психологічних умов, за яких певною мірою елімінуються негативні наслідки спілкування з комп'ютером і досягаються як ближні, так і віддалені навчальні цілі.

Підсумовуючи все вищесказане, можна зробити наступні висновки. Навчання - це діалогічний процес, і одним із засобів, з допомогою якого він здійснюється, є комп'ютер. Комп'ютер моделює педагогічне спілкування і створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, забезпечує сприятливу атмосферу для навчання. Проте виникають певні проблеми психологічного характеру при створенні і реалізації комп'ютерних навчальних програм.

Однією з таких проблем є проблема розуміння відповіді учня й інтерпретація його помилок, і, доки розробники навчальних систем не потурбуються про достатньо надійне її вирішення, ситуація "сміслових

ножиць" (коли один з партнерів не розуміє іншого) буде цілком ймовірною подією.

Іншою проблемою є визначення "поля самостійності", яке відводиться учням при розв'язанні задачі. Передбачити параметри цього "поля" на різних етапах розв'язання задачі - актуальна проблема для сучасних навчальних програм. Дуже важливим в навчальному діалозі є зворотній зв'язок - оцінка не лише як відмітка, але й оціночні судження. Вони є не лише важливим елементом оцінки і контролю знань, але й впливають на самооцінку школяра. Тому технічно неможливо досягти того рівня навчального діалогу, який є в традиційному навчанні - в системі "учень -вчитель". Але включення до нашої програми оціночних суджень, які підбадьорюють, підтримують і заохочують учня, створює ефект живого спілкування з вчителем, сприяє здійсненню більш повноцінного зворотного зв'язку.

Список використаних джерел

1. Волков И.П. Приобретение школьников к творчеству. М.: Просвещение, 1982.- 135с.
2. Гончарова О.М. Про класифікацію автоматизованих навчальних систем // Комп'ютер у школі та сім'ї. - 1999. - № 4. - С. 18-19.
3. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. -М.: Педагогика, 1988. - 192с.

Сушенцев О.С.,
науковий співробітник,
Інститут професійно-
технічної
освіти АПН України

ОРГАНІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

В статтє автор уточняє поняттє „деятельность”, “познавательная деятельность”, раскрывает состояние проблемы организации познавательной деятельности на уроках трудового обучения.

In the article an author specifies the concepts of activity, cognitive activity, describe the essence of the problem of organization the cognitive activity on the labour teaching lessens.

Метою статті є уточнення поняття „пізнавальна діяльність”, розкриття стану її організації на уроках трудового навчання.

Реформаційні процеси в усіх галузях виробництва, стрімкий науково-технічний прогрес, технічне переоснащення виробництва, розвиток автоматизації, комп'ютерної техніки ставлять певні вимоги до рівня підготовки випускника загальноосвітньої школи.

Тому головним завданням сьогодення є поліпшення підготовки учнів до життя, до праці, виховання особистості з повною віддачею сил, працювати після закінчення школи в будь-якій галузі сучасного виробництва.

Конституція України, Закон України "Про освіту" Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") принципово змінили мету школи: від простого засвоєння учнем знань до всебічного розвитку людини як особистості.

У „Концепції громадського виховання особистості в умовах розвитку української державності” стверджується що, важливою складовою змісту громадського виховання є розвиток мотивації до праці, усвідомлення життєвої потреби у трудовій активності, ініціативі, підприємстві; розуміння економічних законів і проблем суспільства та шляхів їх розв'язання; готовність до соціальної адаптації, конкурентоспроможності і самореалізації особистості в ринкових відносинах [1].

Розвинути закладений в кожній дитині творчий потенціал, навчити працювати, допомогти зрозуміти й знайти себе, зробити перші кроки в творчості радісного й насиченого життя – це є метою вчительської справи сьогодні.

Останнім часом значна увага в системі освіти приділяється вдосконаленню навчально-виховного процесу, зокрема пошуку нових форм і методів організації пізнавальної діяльності учнів.

Проблема пізнавальної діяльності учнів у всі часи привертала увагу багатьох вчених і педагогів-практиків (М.М. Анцибол, Ф.А. Нерода, С.Л.Рубінштейн, В.С.Півнева, Г.І.Щукина та ін.). Перш, ніж розглядати стан організації пізнавальної діяльності учнів в теорії і практиці трудового навчання, зупинимося на розкритті основних понять.

Загальновідомо, що діяльність - це активний стан людини. Тому активність учнів може бути виражена через різні види діяльності: трудову, пізнавальну, спортивну та інші. Звертаючи на те, що діяльність – це спосіб буття людини у світі, її здатність вносити в дійсність зміни, М.М.Фіцула

визначає такі основні її компоненти: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої предмет перетворюється на об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності.

Найважливішою умовою ефективності розвитку особистості, на думку науковців, є її активність. Активність виявляється у рухах, пізнанні навколишньої дійсності, у спілкуванні, впливі на оточення та на самого себе.

Пізнавальна активність сприяє інтелектуальному розвитку учня. Тому змалку слід підтримувати дитячу цікавість, відповідати на запитання дитини, розвивати в неї інтерес до знань. В.О. Сухомлинський з цього приводу писав: "лінощі, недбалство, слабовілля, розпущеність у навчанні означають, що ти закладаєш корінь свого паразитичного існування" [3, с.349].

Активність учня у спілкуванні дає йому змогу набути морального досвіду поведінки, визначити своє місце в колективі, вчить підкорятися і керувати іншими. Активність особистості в трудовій діяльності сприяє фізичному і інтелектуальному розвитку, готує до майбутнього професійного самовизначення.

У своїх дослідженнях психологи (В.Г. Ананьев) висловлюють думку про те, що праця є не тільки ранньою формою розвитку людини, але й самою необхідною діяльністю. Шкодою для учня, для його розвитку є виконання за нього трудових дій дорослими, і ніяка гра не поповнить цього необхідного фактору його розвитку.

На нашу думку, головним завданням учителя трудового навчання є відкриття учням різноманіття корисних для розвитку видів трудової діяльності та спонукати їх до корисних справ.

Досліджуючи завдання мотиву діяльності, С.Л. Рубінштейн зазначав, що мотиви діяльності багатозначні, оскільки витікають з різних потреб і інтересів, які формуються в людини в процесі суспільного життя" [2].

В психолого-педагогічній літературі виділяються такі структурні компоненти діяльності: мотив, мета, дії і операції. Проаналізуємо можливість діяльності та її вплив на процес розвитку учня через її структуру.

Мета діяльності, на думку Г.І. Щукіної, важливіший компонент її складної структури. Якщо мета діяльності не має сенсу для особистості, якщо її суспільна необхідність не усвідомлена, то і діяльність особистості може бути нейтральною для її розвитку. Тому в її організації необхідно

трансформувати "поставлені цілі - в спонукання самої особистості, в її внутрішні прагнення - в мотиви, які і спонукають діяльність..." [4, с.14]. Саме цей компонент найчастіше вирішує успіх кінцевих результатів діяльності. Дійсно, мотиви діяльності виражають внутрішні спонукання особистості. Відповідність їх цілям діяльності, її суспільній корисності сприяє розвитку особистості учня. Протиріччя, на думку Г.І. Щукіної, мети та мотивів створює складні умови діяльності і може призвести до негативних наслідків.

Мотиви навчання для різних учнів не однакові: для одного навчання - це необхідна праця, в якій він відчуває потребу, для іншого - радість спілкування з товаришами, а третій вчиться тільки тому, що його заставляють. Як відомо, в організованому педагогічному процесі одним з основних завдань є необхідність створення ціннісної мотивації діяльності.

Досліджуючи проблему навчання, С.Л. Рубінштейн зауважує, що завдання вчителя полягає в тому, щоб знайти на кожному етапі розвитку найбільш адекватні для учня мотиви, відповідно перетворюючи і переосмислюючи завдання, яке він ставить перед ним [2]. Для того, щоб учні з інтересом включилися в роботу на уроці трудового навчання, треба зробити поставлені в ході навчальної діяльності завдання не тільки зрозумілими, але й внутрішньо сприйнятими. Дійсно, якщо учень не розуміє завдання, то в нього немає бажання його виконувати. Зміст трудової діяльності розширює зв'язки особистості з зовнішнім світом, сприяє збагаченню її знань, надбанню досвіду. І тут значна роль належить вчителю, який повинен вміти правильно підібрати зміст т трудової діяльності для кожного учня.

Учні люблять заняття з праці, де можна проявити свою кмітливість при розрізуванні матеріалу та вправність при його склеюванні, де при виконанні завдання один вид дії змінює інший. Глибоке задоволення учням приносить те, що вони своїми руками виробляють потрібні і корисні речі. Все це сприяє вихованню працелюбності, почуття відповідальності за виконану роботу.

У процесі трудового навчання не тільки виготовляється той чи інший продукт трудової діяльності учня, але і сам учень формується в праці. Завдяки трудовій діяльності розвиваються здібності учня, формується його характер.

Не менш значним компонентом діяльності є предметні дії. В залежності від того, яка задача даної дії, ким вона ставиться, чи орієнтує вона на

повторення, чи вимагає нової дії на більш складній основі, ефект кожної дії може бути більш-менш значним для розвитку особистості. При цьому Г.І.Щукіна зауважує, що не можна забувати того, що предметна дія вимагає наявності позитивної мотивації, без чого вона може і не принести бажаного ефекту [4].

Завершується діяльність результатом, який є показником розвитку рівня знань та умінь особистості.

Процес навчання є своєрідним процесом самостійного "відкриття" учнем вже відомих у науці знань. У цьому розумінні учень опановує суб'єктивно нове, тобто те, що йому не відоме, але вже пізнане наукою, відоме іншим людям. Це є однією з ознак пізнавальної діяльності. Іншою ознакою пізнавальної діяльності є характер її протікання.

Як відомо, мета, зміст, способи пізнавальної діяльності учнів закладені в навчальну програму. Процес навчання, в який включається учень, може протікати по різному, з різним прикладанням сил, активності, самостійності суб'єкту. В одних випадках процес пізнавальної діяльності носить характер наслідувальний, репродуктивний, в інших - пошуковий, а ще в інших - творчий. Саме характер протікання процесу діяльності і впливає на кінцевий її результат - на характер набуття знань, умінь та навичок.

Для учня мета навчання трансформується в мотиви навчальної діяльності. Найбільш значними мотивами в діяльності є пізнавальні інтереси і потреби. Пізнавальні інтереси лежать в основі активності, самостійності учня в навчанні.

Про важливість мотивів в своїх працях вказують психологи (Л.І.Анциферова), адже саме характерні для тієї чи іншої людини мотиви діяльності та пов'язані з ними цілі визначають особистість людини. Мета, яка несе в собі визначну мотивацію, виступає з пізнавального боку як відбиток майбутнього результату діяльності.

У практичній педагогіці виділяють такі групи мотивів:

- безпосередньо - спонукальні мотиви (ґрунтуються на емоційних проявах особистості, на позитивних чи негативних емоціях);
- перспективно - спонукальні мотиви (ґрунтуються на розумінні значущості знання взагалі, навчального предмета зокрема);
- інтелектуально - спонукальні мотиви (базуються на одержанні задоволення від самого процесу пізнання).

Мотивація навчання - це система стійких мотивів, що визначає конкретну активну навчально - пізнавальну діяльність учня. Первинне уявлення про перевагу тих чи інших мотивів навчання можна отримати шляхом спостереження за ставленням учня до навчання.

Дослідження даної проблеми підвели нас до висновку, активізація навчально-пізнавальної діяльності - процес, направлений на посилену, спільну навчально-пізнавальну діяльність вчителя та учнів, на спонукання до її енергійного, цілеспрямованого здійснення, на подолання інерції, пасивних і стереотипних форм викладання і учіння. Цей процес здійснюється на основі міжособистісних відносин, знаходиться в постійному русі, змінах, в якісних перетвореннях і потребує великої уваги. Активізації навчально-пізнавальної діяльності сприяють такі ситуації, коли вчитель відшукує більш досконалі шляхи своєї роботи, які спираються на замисли учнів, на їх прагнення до творчої діяльності. В подібних ситуаціях в єдності діяльності вчителя та учнів важливо знайти міру участі і того, і іншого. Учень не може і не повинен бути тільки виконавцем вимог, поставлених вчителем, навіть у тому випадку, коли ці вимоги виконуються ним відмінно. Тільки виконавські функції не формують особистості учня, хоча вони входять до складу навчання. Ми гадаємо, що для становлення особистості учня необхідні високі рівні його активності – потужного механізму діяльності і учня, і вчителя.

Таким чином, діяльність – це дійсно справжнє джерело розвитку особистості. На відміну від інших видів діяльності, пізнавальна діяльність в школі є організованою і обов'язковою для кожного. Як відомо, таку діяльність називають навчанням, процес якого визначається цілями діяльності.

Пізнавальна діяльність учнів в школі – необхідний етап підготовки молодого покоління до життя. Незважаючи на те, що ця діяльність особливого складу, вона за своєю структурою подібна до будь-якого іншого виду діяльності. Суб'єктом пізнавальної діяльності являється учень, тому в центрі навчання стоїть його особистість.

Список використаних джерел

1. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Освіта України.- 2000.-№32-С.2.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.-М: Педагогика, 1989.- 322с.

3. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину.-К.: Вища школа, 1979.-641с.

4. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1979.-160 с.

Мироненко Н.В.,

викладач,

Кіровоградський ДПУ

ім.Володимира Винниченка

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЇ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ З 12-РІЧНИМ ТЕРМІНОМ

В статье рассматриваются основные аспекты профессионально-ориентационной работы на уроках трудового обучения в современных условиях. Показана роль учителя в формировании профессионального самоопределения учеников при изучении дисциплины „Трудовое обучение” в общеобразовательных учебных заведениях.

In the article the basic aspects of professionally-orientation work are examined on the lessons of labour studies in modern terms. The role of teacher is shown in forming of professional self-determination of students at the study of discipline the «Labour studies» in secondary comprehensive schools.

Метою статті є теоретичне обґрунтування значення процесу професійної орієнтації старшокласників при викладанні „Трудового навчання” в школі.

У концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) звертається увага, що входження України у світовий освітній простір зумовлює приведення вітчизняних освітніх стандартів, зокрема стосовно тривалості здобуття загальної середньої освіти, у відповідність до норм світового співтовариства (не менше 12 років). До цього часу вона не відповідала цим нормам і становила 10 років для учнів, які навчаються у трирічній початковій школі (а таких 75%), і 11 років - для решти дітей. Це не сприяє підвищенню рівня освіченості молодого покоління, поглиблює розрив між дошкіллям і початковою школою, загальноосвітньою і вищою школою. Усе це вимагає перегляду підходів до визначення мети і завдань шкільної освіти, формування її змісту, організації навчально-виховного процесу [1].

Зміни, що відбуваються в сучасній системі освіти, впливають на умови здійснення професійної педагогічної діяльності, вимагають мобільності, гнучкості, креативності, компетентності від кожного педагога. Перехід на 12-річну загальну освіту, впровадження нової системи оцінювання навчальних досягнень учнів, нових освітніх технологій, профільного навчання, вимагають суттєвих змін у підготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних працівників.

Основними завданнями загальноосвітніх навчальних закладів на момент переходу до 12-річної системи навчання було модернізація змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу на засадах освітніх інновацій, розробка науково-методичного забезпечення процесу впровадження нових навчальних предметів й підготовка вчителів до їх викладання.

Тому особливого значення набуває особистісно орієнтоване навчання. Зосередженість на потребах освіти і розвитку учнів передбачає пряму залежність проектування навчального змісту і методичного забезпечення від вікових та індивідуальних особливостей школярів. Основою всіх перетворень має стати реальне знання потенційних можливостей дітей, прогнозування потреб і моделей розвитку особистості учня. Саме на цьому ґрунтується застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій [1].

У зв'язку з цим організація навчально-виховно процесу вимагає оновлення навчальних планів і програм, зокрема варіативної складової, що зумовлює розробку нових спецкурсів та факультативів.

Згідно концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), зміст шкільної освіти має бути осучаснений таким чином, щоб випускники 12-річної школи могли швидко адаптуватися у самостійному житті, цілеспрямовано використати власний потенціал як для самореалізації у професійному і особистому плані, так і в інтересах суспільства й держави. Саме тому вагомого значення набуває викладання такої шкільної дисципліни як „Трудове навчання”.

Проблема професійного самовизначення досліджувалася Л.І.Божовичом [2], М.Р. Гінзбургом [3], Є.І. Головахою [4], А.В.Мудриком [5], які вивчають її у зв'язку з життєвими перспективами особистості і плануванням майбутнього. Дослідник Д.І. Фельдштейн [6] розглядає професійне самовизначення під призмою соціального самовизначення.

К.А.Абульханова-Славська [7, 3], Є.О. Клімов [8], М.С. Пряжников [9] наголошують на зв'язку професійного самовизначення із розвитком особистості.

Підготовка особистості до свідомого професійного самовизначення здійснюється шляхом формування в неї особистісної профорієнтаційної позиції, що визначається відповідною спрямованістю і розвитком когнітивної, потребно-мотиваційної та емоційно-вольової сфери особистості.

І.С. Кон стверджує, що питання "Хто Я?" означає у юнацькому віці здебільшого перспективи і можливості: "ким я стану", "що трапиться зі мною у майбутньому". Тобто, думки про майбутнє стають переважаючими, а плани на майбутнє не вичерпуються питанням "ким бути?", а також тягнуть за собою іншу проблему "яким бути?" [10].

На думку М.Р. Гінзбурга, необхідність самовизначення, як особистісного, так і професійного, певною мірою детермінована вимогами суспільства, але доводить, що самовизначення також детермінується внутрішньою логікою психічного розвитку особистості і пов'язано з потребою у самореалізації, яка загострюється у юнацтві. Саме тому воно включено в систему уявлень особистості щодо перспективи у часі і тісно пов'язано з її життєвими планами. Очевидність зв'язку самовизначення з потребою особистості у самореалізації пов'язана із певною психологічною основою особистісного самовизначення на даному етапі розвитку особистості в усвідомленні та активній реалізації в житті. [3].

Проблеми, котрим присвячується дана стаття, пов'язані з потребою збільшення значення профорієнтаційної роботи на уроках трудового навчання в загальноосвітніх навчальних закладах після переходу на 12-річний термін навчання.

Трудове виховання в сучасній школі - це педагогічна діяльність, що спрямована на формування в учнів готовності до праці в умовах ринку. Вона передбачає:

- Розвиток в учнів широкого діапазону індивідуальних і соціальних мотивів трудової діяльності (моральних, матеріальних, пізнавальних, естетичних та інших).

- Допомогу педагога у визначенні учнем суб'єктивних цілей праці, що відповідають мотивам його діяльності і особистим можливостям.

- Формування у школярів уміння враховувати умови праці, необхідні для успішного досягнення визначених цілей: зовнішніх (особливості

навколишнього середовища) і внутрішніх (наявність знань, умінь, навичок, трудового досвіду, здібностей тощо).

- Педагогічну підтримку у самореалізації учнів.

- Спеціальне навчання самоконтролю, самооцінки і самокорекції власної трудової діяльності.

Аналізуючи зміст нової програми 12-річної школи 5-12 класів з дисципліни „Трудове навчання” для загальноосвітніх навчальних закладів, ми бачимо, що саме цьому предмету надана функція формування професійного самовизначення учнів. Згідно з Державним стандартом освітньої галузі „Технологія” в 10-12 класах вводиться новий самостійний предмет „Основи сучасного виробництва”. Такий навчальний предмет передбачає практичне засвоєння технологічних закономірностей перетворюючої діяльності, оволодіння способами, засобами і культурою праці, професійне самовизначення. Цей предмет покликаний забезпечувати формування культури праці, технічної культури, практичних знань, вмінь і навичок, що відображають основні способи, засоби, процеси, результати і наслідки виробничої діяльності. Виходячи із своєї специфіки, предмет „Основи сучасного виробництва” сприятиме формуванню технічно грамотної особистості, підготовки до життя і діяльності в умовах сучасного технічно насиченого суспільства, що і закладено в концепції 12-річної школи.

Готовність учнів до вивчення цього предмету формується в 5-9 класах. Так, в 5-6 класах учні ознайомлюються з проектно-технологічною діяльністю, базуючись на знаннях з основ наук на рівні предметно-практичної діяльності, а вже в 7 і 8 класах програмою передбачено обов'язкове виконання учнями творчих проектів. Під проектом розуміється обґрунтована, спланована і усвідомлена діяльність, спрямована на формування в учнів певної системи творчо-інтелектуальних і предметно-перетворювальних знань і вмінь. Разом з цим здійснюється нескладний економічний і екологічний аналіз виконуваної роботи й проводяться маркетингові операції. Проекти можуть виконуватись індивідуально чи групою учнів. У процесі виконання проектів можуть використовуватись різні види технологій, графічні і дизайнерські роботи тощо. Кожен проект проходить публічний захист. Таке нововведення сприяє розвитку мотивації та інтересу учнів до трудової діяльності, розвиває комунікативні здібності (при захисті роботи), а також формує такі цінності особистості, які

допоможуть зробити успішний вибір власного життєвого та професійного шляху.

В зв'язку з такими змінами в програмі вивчення дисципліни „Трудове навчання” актуалізується роль вчителя, який раніше міг просто переказувати готову інформацію, яка не пов'язана з життям учнів. З новою програмою виникла потреба в використанні нових методик навчання, які б активізували пізнавальні потреби учнів та спонукали їх до прояву ініціативи в навчальній діяльності.

Метою кожного уроку повинна стати мотивація до нового виду діяльності, яку вчитель може представити як певну проблему, яка викликала б у школярів зацікавлення до вивчення теми уроку. Вчителю необхідно частіше використовувати різні типи уроків, вивчати новітні методики, які б сприяли розвитку професійного самовизначення учнів.

Бажаних результатів можна домогтися, наприклад, використовуючи послідовну роботу на заняттях трудового навчання та позакласних заходах з відповідної теми. Так, наприкінці навчального року можна проводити виставку творчих робіт учнів (технічна праця), та організувати показ моделей та кулінарних виробів, які учні створили своїми руками протягом навчального року (обслуговуюча праця). Такі заходи заохочуватимуть учнів до подальшої трудової діяльності та сприятимуть розвитку мотивації та інтересу учнів до трудової діяльності.

У навчальному процесі вчитель трудового навчання має створити ті умови, при яких підготовка школярів до професійного самовизначення буде відбуватись цілеспрямовано та свідомо. Завданням учителя є постановка кінцевої мети (що я хочу сформувати в учня), визначення вихідних даних (який мій учень сьогодні), форм та методів реалізації педагогічного впливу.

При виборі форм та методів роботи з учнями на уроці особливу увагу необхідно звертати на застосування засобів, що активізують самого учня: ділові, рольові ігри, аналіз конкретних виробничих ситуацій, проблемний виклад матеріалу та інші.

Використовуючи ділові, рольові та інші ігри як засіб розвитку творчої активності учнів, учитель вирішує ряд завдань:

- цілеспрямовано знайомить школярів із змістом професії;
- розкриває учням специфіку професійної діяльності;
- розвиває вміння співвіднести свої інтереси і здібності з вимогами

професії;

- досягає відповідності навчальних та пізнавальних інтересів з професійними;

- формує активну позицію школярів в оволодінні професією, виховує потребу реалізувати свої інтереси в діяльності.

Теоретична частина уроків трудового навчання, що пов'язана з вивченням широкого обсягу відомостей про техніку, технологію, організацію й управління виробництвом, може бути використана для ознайомлення учнів із різними трудовими процесами, з особливостями й умовами праці представників різних професій та практичного ознайомлення з ними.

У процесі практичної роботи (а на неї відводиться не менше 75 % навчального часу) учні набувають спеціальних умінь та навичок, завдяки чому вони мають можливість безпосередньо знайомитися з багатьма професіями різних галузей виробництва. Важливо зазначити, що це знайомство не споглядалне, адже оволодіння певними трудовими прийомами, виготовлення передбачених навчальною програмою об'єктів праці дає змогу учням задовольнити свої інтереси, переконатись у власних можливостях, глибше „зануритись” у зміст тієї чи іншої професії.

Урок трудового навчання може вирішувати досягнення трьох профорієнтаційних цілей:

- інформаційної – знайомити учнів з профінформаційними матеріалами, необхідними для формування у них знань про світ професій;

- виховної – формувати в учнів позитивне відношення та готовність до свідомого вибору професії;

- діагностичної — на уроках трудового навчання вчитель має можливість спостерігати за практичною діяльністю кожного учня, бачити його ставлення до виконуваної роботи, оцінювати інтереси й здібності.

Саме учитель трудового навчання, спостерігаючи за працею учнів, може виявити здібності кожного з них до тієї чи іншої професії. Зміст й особливості профорієнтаційної роботи на уроках трудового навчання в першу чергу визначаються віковими особливостями учнів.

Професійне самовизначення учнів на уроках трудового навчання в основній школі може здійснюватися шляхом проведення бесіди або розповіді, демонстрації наочних матеріалів тощо.

Бесіда завжди повинна бути логічним продовженням навчального

матеріалу, який вивчається, і готується заздалегідь за визначеним планом, що відображає структуру професіограми або окремі її складові частини. Учні дається завдання: зібрати інформацію з даної професії на підприємстві, в організації, на фірмі, у своїх родичів, знайомих, використовуючи літературні джерела. Це дає можливість жвавіше провести бесіду, оскільки учні є не тільки слухачами, а й активними учасниками, які пізнали деякі секрети певної професії, під час бесіди учні повинні отримати максимум інформації про професію, зацікавитись нею. Важливо у процесі бесіди демонструвати різне обладнання, інструменти, пристрої, вироби, показувати фотографії, демонструвати різні прийоми роботи, які розкривають найбільш привабливі сторони даної професії. Потрібно підкреслювати творчий характер праці в даній сфері діяльності.

Такі бесіди про професії продовжуються і на лабораторно-практичних та практичних заняттях у вигляді коротких профорієнтаційних коментарів.

Беручи до уваги вище наведений матеріал, можна зробити висновок, що провідна роль формування професійного самовизначення учнів в загальноосвітніх навчальних закладах належить предмету «Трудове навчання». Тому вчителям потрібно приділити увагу використанню нових методів та прийомів навчання, які б сприяли виробленню мотивів та інтересів до певних видів професій.

Список використаних джерел

1. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа).
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. труды. - М.: Воронеж, 1995 – 352с.
3. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1998.-№2. – С.19-27
4. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи.- К.: Наукова думка, 1988. – С. 142.
5. Мудрик А.В. Современный старшекласник: проблемы самоопределения.- М.: Знание, 1977. – С. 64.
6. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды / Д.И.Фельдштейн.-2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – С. 94-124.

7. Альбуханова–Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
8. Климов Е.А. Человек и профессия. - Л., 1984. – 141с.
9. Пряжніков М. Особиста професійна перспектива. / Психолог. – №16. – 2004. – С.6-8.
10. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1985. – 244 с.
11. Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді. Посібник /За ред. М.П.Тименка. – К., 2001. – 152 с.
12. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання: Частина 1. Теорія трудового навчання. – К.: РННЦ „Дініг”, 2000. – 248 с.
13. Програма курсу „Трудове навчання” для загальноосвітніх навчальних закладів 5-12 класи. – К., 2005. – 255 с.

Солончук Т. А.,
вчитель трудового навчання
та інформатики КЗШ №110,
м.Кривий Ріг

СИСТЕМА ПРОФОРІЕНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

В этой статье раскрывается концепция системы профориентационной работы в школе как органической составной части процесса формирования личности учащегося, выражающаяся в наличии определенных знаний, умений и качеств личности, необходимые для сознательного выбора профессии.

In this article the conception opens up of the system of vocational orientation work at school as organic component part of process of forming of personality of studying, expressed in presence definite knowledges, abilities and qualities personalities, necessary for the conscious choice of profession.

Проблема професійного самовизначення, професійної орієнтації та життєвих планів молоді є досить актуальною на сучасному етапі розвитку суспільства. У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІст. сказано: „В Україні необхідно створювати умови для розвитку самоствердження і самореалізації особистості впродовж життя” [2, с.7]. Допомогти учню самовизначитися – означає сформувати в нього внутрішню готовність і потребу самостійно, свідомо намічати й обирати шляхи

реалізації перспектив свого розвитку: особистого, життєвого, професійного. Сучасний стан розвитку суспільства, економічна ситуація в країні, тенденції гуманізації освіти та суспільства потребують визначення нових завдань у практиці професійної орієнтації учнів.

Нині важливо зрозуміти та організувати процес професійного самовизначення старшокласників не тільки як подію суспільного, а й як подію особистого життя, як важливий етап самореалізації внутрішнього потенціалу особистості через професію.

Загальна мета профорієнтації – сформувати у учнів „...усвідомлене фахове самовизначення на основі узгодженості особистих і суспільних інтересів у підготовці кадрів для виробництва, аграрного сектора, науки, культури, тобто досягнення певного оптимуму професійного самовизначення й потреби суспільства в кадрах” [1, с.84].

Професійна орієнтація у загальноосвітній школі як цілісна система складається зі взаємозалежних компонентів, або підсистем, об'єднаних спільністю мети і єдністю керування. Це: професійна просвіта; професійна консультація; розвиток інтересів, схильностей школярів у різноманітних видах діяльності (пізнавальна, трудова, основою якої є продуктивна праця, ігрова, комунікативна), професійний відбір, професійна адаптація. В свою чергу, кожна підсистема включає підструктурні компоненти, що мають свої підзавдання, обумовлені загальною метою.

Професійна просвіта дає учням змогу придбати певні знання про соціально-економічні та психофізіологічні особливості різноманітних професій, про умови правильного вибору однієї з них; сприяє вихованню позитивного ставлення школярів до різноманітних видів професійної й суспільної діяльності, формуванню мотивованих професійних намірів. Професійна просвіта включає професійну інформацію, що набуває для школяра спонукальної спрямованості і може бути охарактеризована як професійна агітація.

Основними формами професійної просвіти є уроки, гуртки, екскурсії на підприємства та в навчальні заклади, зустрічі зі спеціалістами, профорієнтаційні ігри. Доцільне викладання спеціального курсу „Психологія вибору професії та підготовка до трудової діяльності” Групові заняття можна проводити у формі практикумів, ділових ігор, тренінгів з використанням психологічного тестування.

Професійна консультація має своєю метою встановлення відповідності індивідуальних психологічних та особистісних особливостей до специфічних вимог тієї або іншої професії. Вона містить декілька видів консультацій:

- довідкову, в процесі якої з'ясовуються працевлаштування, освоєння різноманітних професій, строки підготовки, система оплати праці, перспективи професійного зростання;
- діагностичну, спрямовану на вивчення особистості, її інтересів, схильностей і можливостей з метою виявлення відповідності їх до обраної професії або близької;
- формівну, за допомогою якої здійснюються керівництво й корекція вибору школярами професії;
- медичну, спрямовану на визначення стану здоров'я школяра відповідно до обраної професії.

У профконсультаційній роботі можна умовно визначити два етапи: вивчення особистості школяра та педагогічне керування професійним самовизначенням.

У процесі вивчення особистості школяра визначають чотири основні аспекти:

1. Вивчення спрямованості, тобто той бік особистості, який відображає її прагнення й те, що їй подобається. Конкретно це виявляється в інтересах, нахилах, ідеалах і переконаннях.

2. Вивчення здібностей і можливостей учня, тобто індивідуально-психологічні особливості, які є суб'єктивними умовами успішного виконання певного виду діяльності. Конкретно вони виявляються в певній діяльності (технічній, філологічній, природознавчій, педагогічній тощо). Вони виявляються в швидкості, міцності оволодіння способами і прийомами діяльності.

3. Вивчення характеру основних якостей особистості, тобто характерологічні особливості виявляються в стійкому типі психологічних реакцій щодо людей, себе і справи.

4. Вивчення професійних планів учнів. Вивчення особистості учня має здійснюватися за задалегідь продуманим планом.

Для вивчення учнів з метою профконсультації застосовують такі методи: спостереження, анкетування, бесіди, тестування, аналіз, узагальнення незалежних характеристик тощо.

Підструктури профорієнтації тісно пов'язані між собою, функціонування їх визначається закономірностями системи в цілому, поза нею вони втрачають свою спрямованість. Сама ж система профорієнтації взаємодіє з іншими системами, такими як національне виховання, навчально-виховний процес, економіка, суспільство.

Отже, концептуальною метою профорієнтаційної діяльності загальноосвітньої школи ми вважаємо надання учням інформації:

- про суспільство людей – у всьому розмаїтті його зв'язків і стосунків;
- про навколишній світ у всій його різноманітності;
- про своє «Я» - фізичне, особистісне, соціальне, духовне.

Це необхідно для того, щоб кожна дитина знайшла своє місце в житті, де зможе якомога повніше реалізуватися, враховуючи свої здібності, інтереси та потреби суспільства.

Список використаних джерел

1. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – К.: Молодь, 1988. – 154с.
2. Концепція профільного навчання в старшій школі //Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – №24. – С.3-15.
3. Тхоржевський Д.О., Назимов І. М. Трудове виховання і професійна орієнтація школярів. – К., 1979. – 48с.

Сахнова О.С.,
студентка V курсу,
Криворізький ДПУ

НАЦІОНАЛЬНА ВИШИВКА, ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ УЧНІВ

Основным направлением трудового обучения есть необходимость развития эстетического вкуса и чувства прекрасного. Украинская народная вышивка - это одна из весомых составных с помощью которой учитель обслуживающего труда может достичь наиболее эффективного формирования эстетического вкуса.

The necessity of development of aesthetical taste and sense of beautiful is basic direction of labour education. Ukrainian folk embroidery is one of ponderable composites by which the teacher of attendant labour can attain the most effective forming of aesthetical taste.

Мета даної статті – розкрити необхідність та значимість використання на уроках обслуговуючої праці елементів національної вишивки, як одного із засобів розвитку естетичного смаку.

Національна вишивка є однією із улюблених складових багатогранної народної творчості. Вона має свою особливу художньо-образну мову, немов створюючи свій власний світ у якому оживає і панує душа народу. В ній поєднуються образи давньої міфології, а також звичаї і уявлення наших предків.

З давніх давен люди оточували себе різноманітними виробами оздобленими вишивкою, саме це свідчило їх художньому рівню, було початком розвитку культури та естетичного смаку цілого народу.

„Естетичний смак – це стійке, емоційно-оціночне ставлення людини до прекрасного, що носить вибірковий, суб'єктивний характер”. [1, с.306]

Демонструючи учням узорі вишивок ми привертаємо увагу до високого естетичного мистецтва у якому гармонійно поєднанні кольорові сполучення у орнаментах узорів які несуть у собі глибокий зміст.

Постає питання: чому саме національна вишивка? Вишивка – світ краси і фантазії, світ натхнених образів [2, с.5], які народжуються на простому полотні за допомогою лише голки і ниток. Вона не потребує великих затрат і легка у виконанні, доступна кожному бажуючому втілити свої думки і почуття. У ній легко фантазувати та створювати власні візерунки за допомогою поєднання вже існуючих елементів.

Як стверджує Шевченко Г.П. – „Особливо важливо не тільки організувати естетику середовища, в якому живе, вчиться, працює, відпочиває дитина, але і привернути самих дітей до активної діяльності по створенню і збереженню краси”. [3, с.15]

Виходячи з того, що уроки обслуговуючої праці, в більшій своїй мірі, носять практичний характер, виникає потреба розробити комплекс завдань, за допомогою яких вчитель залучить дітей до активної праці в ході якої відбудеться безпосередній естетичний розвиток особистості. Наприклад, поставити перед учнями завдання зкомпанувати існуючі елементи візерунків в орнамент та підібрати кольорову гаму. В процесі виконання поставленого завдання викладач звертає увагу дітей на доцільність поєднання кольорів,

елементів та переходів між ними, а також підкреслює важливість правильного поєднання.

У школярів відбувається розвиток естетичних смаків, набуття знань з окремих технік виконання вишивки народними майстрами різних регіонів України на основі систематичного використання подібних методів в ході організації навчальної діяльності на уроках обслуговуючої праці.

Творчий потенціал дітей може окріпнути та розвинути, тільки під час практичної діяльності. [3, с. 181]

Використовуючи принцип: „від простого до складного” вчитель надає змогу учням застосувати набуті навички та знання в оздобленні одягу, предметів побуту надаючи йому своєрідності та неповторності, а також можливість проявити свій індивідуальний смак.

Поступове оволодіння вишивкою надає змогу розвивати навички створювати власні цікаві композиції узорів, формувати почуття міри, яке буде регулювати потреби школяра: духовні, матеріальні, моральні, естетичні та інтелектуальні.

В ході виконання вишивальних робіт у учні виховується уважність, акуратність, любов до праці та мистецтва, а також бажання створювати та вдосконалювати свої шедеври.

Отже використання народної вишивки на уроках обслуговуючої праці є необхідною умовою для розвитку високого естетичного смаку, а також потягу до всього прекрасного в житті і побуті, бо саме від цього в подальшому буде залежати багато аспектів духовного та матеріального життя цілого суспільства

Список використаних джерел

1. Кузьминський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-Прес, 2004. – 445с.
2. Тетяна Кара-Васильєва, Алла Чорноморець Українська вишивка. – К.: Либідь, 2002. – 160с.
3. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе. – К.: Радянська школа, 1985. – 144с.

Балейко В.В.
студентка 5 курсу
Криворозький ДПУ

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

В статье раскрывается сущность, принципы модульной системы обучения и методика применения ее при подготовке квалифицированных рабочих в заведении ступенчатого образования.

The essence, the concepts of the module system and the methods of its administration during the training of the workers in the institution of the degree education are exposed in this article/.

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку України відбувається природне оновлення національної освіти, яке спричинене двома факторами: поступовим входженням нашої держави до Європейського культурного простору та змінами професійних умов функціонування навчально-виховних закладів. У цьому контексті істотно зростає суспільне значення інноваційності в усіх сферах соціальної практики і, зокрема, у системі національної освіти. Нині змінюються види навчання: на зміну пояснювально-ілюстративним та репродуктивним прийшли інтенсивні технології. Серед них центральне місце посідає модульна система навчання, офіційно прийнята Конгресом ЮНЕСКО в Токіо (1972). Її визнання забезпечила висока результативність у навчанні учнів. "Модульне навчання вважається результативним ще і тому, що в успішності навчального процесу зацікавлені як педагоги, так і студенти", - зауважує доктор педагогічних наук В.С. Пікельна [3, с.16].

Ураховуючи актуальність даної проблеми, Міжрегіональний центр професійної перепідготовки звільнених у запас військовослужбовців у своїй роботі впроваджує в навчальний процес модульну систему навчання, яка підвищує мобільність змісту навчання, якість підготовки учнів та сприяє оволодінню інтегрованими професіями, а саме:

- токар, слюсар з ремонту автомобілів;
- електрогазозварник, слюсар з ремонту автомобілів, рихтувальник кузовів.

А також:

- кравець, закрійник;

- кухар, кондитер;
- перукар, манікюрниця, візажист.

Модульна система дає змогу оволодіти професією у кілька етапів. На першому етапі учні оволодівають кваліфікаційним рівнем 2-го розряду, який передбачає знання та вміння згідно освітньо-кваліфікаційної характеристики. На наступному етапі учні оволодівають кваліфікаційним рівнем 3-го розряду, далі 4-го розряду і вище, що передбачено Держстандартом професійно-технічної освіти з тієї чи іншої професії. З метою підвищення професійної майстерності майбутніх кваліфікованих робітників згідно вимогам кваліфікаційних характеристик до навчальної програми мають входити навчальні елементи, що передбачають виконання практичного завдання.

Програма, якою учень повинен оволодіти, поділяється на модульні блоки, які є логічно завершеною частиною роботи у межах практичного завдання з чітко визначеним початком і кінцем. Отже, модуль визначається комплексом знань, умінь, навичок.

Модульні блоки складаються з модульних навчальних складових, що розробляються на основі окремих практичних завдань у вигляді коротких тестів з малюнками. Навчальний елемент може використовуватися для самостійної роботи учня, а також для його роботи під керівництвом майстра виробничого навчання.

Цілі кожного навчального елемента поділяються на три складові:

- психомоторну (вияв фізичних можливостей і умінь роботи з інструментом та обладнанням);
- пізнавальну (вияв інтелекту, навичок, рівня розвитку мислення);
- емоційну (вияви, що торкаються сфери почуттів і емоцій).

“Чітко сформовані цілі навчання, - вважає Н. Корсунська, - необхідні як для вчителя, так і для учня. Коли учень знає, чого від нього вимагають, він може досягти значно кращих результатів на будь-якому етапі програми, контролювати свої власні успіхи в одержанні нових навичок та вміти оцінити свої дії” [2, с.26].

У кінці вивчення кожного навчального елемента складаються тести для перевірки засвоєння знань, формування умінь і навичок. Тести навчальних елементів звернені до учня, що значною мірою зменшує психологічний бар'єр, пов'язаний з перевіркою знань. Тести також можуть бути використані для самоперевірки.

Отже, інноваційні методичні засоби створюються у модульній системі для того, щоб визначити, структурувати та гармонізувати освітній зміст паритетних педагогічних взаємостосунків та надати їм розвивального характеру. Також слід звернути увагу на дотримання умов в організації діяльності учнів:

- індивідуальний темп навчання для кожного учня залежно від знань, умінь і можливостей;
- постійний самоконтроль і контроль з боку вчителя;
- урахування рівня раніше набутих знань та вмінь;
- самостійність у вивченні навчального матеріалу;
- застосування активних форм навчання.

Означене вище дає можливість зробити висновок, що впровадження модульної системи навчання в Міжрегіональному центрі сприяє:

- більш глибокому засвоєнню учнями дисциплін з професій, вихованню самостійності;
- розширенню кола знань в галузях конкретного виробництва в різних напрямках;
- підвищенню зацікавленості в учнів до навчального процесу;
- раціональному використанню навчальної бази Центру;
- підвищенню стимулу до отримання вищого рівня знань та кваліфікації;
- адаптації майбутніх робітників до реальних умов життя, що в свою чергу вирішує ряд соціальних проблем.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт професійно-технічної освіти. Київ, 2006. – 156с.
2. Корсунська Н. Модульне навчання: принципи організації та фактори ефективності // Професійно-технічна освіта. - 2000. - №1.- С.26-29.
3. Пікельна В.С. Модульне навчання у професійно-технічних навчальних закладах // Професійно-технічна освіта. – 2001.- №1.- С.21-23. – Кривий Ріг: Видавництво ІВІ, 2002. – Випуск 4.- С.4-5.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНЕ І МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСІВ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Пікельня В.С. Вплив педагогічних комунікацій на формування компетентності майбутніх педагогів.....	3
Савченко Л.О. Формування ціннісної орієнтації студентів педагогічної школи як умова їх професійної компетентності	11
Зеленкова Н.І. Педагогічна компетентність як складова професіоналізму вчителя	16
Сушенцева Л.Л. Педагогічні умови підготовки професійно компетентного педагога професійного навчання	21
Кучер З.С. Формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій	27
Коженевски Л.Ф. Педагогічні проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів	37
Борова В.В. Педагогічна комунікація як необхідна складова успіху професійної діяльності викладача	41
Пальшкова І.О. Компетентнісний підхід до формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців	46
Зоренко І.С. Формування культури спілкування як засобу становлення професійної компетентності майбутніх учителів	51
Кучер С.Л. Художня культура вчителя технології як показник його компетентності	57

Копица О.І. Комунікативна взаємодія як складова професійної майстерності майбутнього вчителя трудового навчання	64
Серьогіна І.Ю. Змістовий аспект контролю навчальної діяльності студентів ВНЗ	70
Драшко О.М. Професійна компетентність сучасного вчителя обслуговуючої праці	77
Лоштун О.Б. Становлення професійної компетентності в системі вузівської підготовки вчителів технології	83
Ґура Л.В. Розвиток пізнавального інтересу студентів як умова компетентності вчителя технології	89
Хоруженко Т.А. Роль моніторингу у формування фахової компетентності майбутніх учителів освітньої галузі „Технологія”	94
Ковшар О.В. Формування відповідального ставлення студентів до навчання як умова їх майбутньої компетентності	100
Волкова Н.В. Формування інформаційної культури і професійної компетентності у студентів технолого-педагогічного факультету	105
Глебова Н.О. Компетентність майбутніх менеджерів-економістів як умова їх успішної професійної діяльності	111
Щирбул О.М. Деякі аспекти фахової підготовки майбутніх учителів технології до керівництва технічною творчістю школярів	119
Горхова Г.В. Розвиток індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя як проблема управління якістю його підготовки	127
Дорофєєва І.В. Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів технології	132

Родіонова Н.М. Індивідуалізація навчання фахівців швейного профілю в контексті розвитку професійної освіти 138

Ємельова А.П. Творча діяльність як необхідна умова компетентності майбутнього педагога 147

Копилова О.М. Вивчення цінностей у педагогічній літературі як складової компетентності майбутнього вчителя 152

Кругла Ю.О. Розвиток естетичних почуттів майбутніх учителів технології 157

РОЗДІЛ II. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ЇЇ ПІДГОТОВКИ

Антоненко І.І. Контроль знань студентів при вивченні загально технічних дисциплін 160

Недашковський Ю.В., Кучма О.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів технології при вивченні електровимірювальних приладів 165

Рогозіна О.В. Формування творчих здібностей студентів при вивченні педагогічних дисциплін на технологічному факультеті 169

Ящук С.М. Підготовка студентів до організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання 174

Мішеніна Т.М. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів під час вивчення курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)” 181

Ігнатенко Г.В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів трудового навчання 186

Крижанівський М.М. Комплексний підхід до навчання студентів в

процесі виготовлення ними виробів з використанням елементів декоративно-прикладного мистецтва	195
Цись О.О. Фактори удосконалення процесу вивчення графічних дисциплін з використанням навчально-контролюючих програм	200
Ганчук О.В. Активізація пізнавальної діяльності студентів при вивченні географії	204
Манойленко Н.В. Формування соціально-предметної компетентності майбутнього вчителя технології у ході проведення лабораторних практикумів	210
Вишневська К.Г. Впровадження імітаційно-рольового навчання на заняттях з іноземної мови у ВНЗ	217
РОЗДІЛ III. ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ	
Гур'янова О.В. С.Ферне: трудовий принцип і сучасне реформування школи	223
Яковлєва В.А. Компетентна соціалізація учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів засобами організації їх безпечної життєдіяльності	229
Шарманова Н.М. Комунікативно-функціональний підхід при навчанні односкладному реченню	235
Чубар В.В. Система вправ у процесі профільного навчання старшокласників технологіям виробництва	243
Бербец В.В. Профорієнтаційна робота як невід'ємна складова навчально-виховної діяльності учнів основної школи	253
Ткачук С.І. Психолого-педагогічні проблеми формування професійної спрямованості учнів основної школи у педагогічній	

теорії та практики	260
Чумак А.С. Психолого-педагогічні засади побудови діалогу учня з комп'ютером	267
Сушенцев О.Є. Організація пізнавальної діяльності учнів у теорії та практиці трудового навчання	271
Мироненко Н.В. Професійно-орієнтаційна робота на уроках технології у загальноосвітній школі з 12-річним терміном навчання ...	277
Солончук Т.А. Система профорієнтаційної роботи у загальноосвітній школі	284
Сахнова О.С. Національна вишивка як засіб розвитку естетичних смаків учнів	287
Балейко В.В. Методика застосування модульної системи навчання як засіб формування компетентності учнів	290

ISBN 978-966-7406-29-5



Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

**Збірник наукових праць
Випуск 22**

Російською та українською мовами

**Головний редактор:
В.К.Буряк
Відповідальний за випуск:
заступник головного редактора
Л.В.Кондрашова**

Підписано до друку 28.10.2008.
Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.
Друк офсетний. Ум. др.арк. – 17,5. Обл.- вид.арк. – 16,0.
Тираж 500 прим.

Криворізький державний педагогічний університет.
50086 Україна, м. Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54.
Свідоцтво про державну реєстрацію:
Серія КВ № 7500 від 03.07.2003 р.

Друкарня СПД Щербенок С.Г.
Свідоцтво ДП 126-р від 12.10.2004.
50027 Україна, м. Кривий Ріг, вул. Рокоссовського, 5.
т.(0564) 922-077.